

EJ, RÁÉRÜNK ARRA MÉG?




Nagy Adam

EJ, RÁÉRÜNK ARRA MÉG?

Szabadidőelmélet: szabadidőszociológiától
a szabadidőpedagógiáig

Selye János Egyetem Tanárképző Kara
Komárom, 2015



Lektorálta
Pukánszky Béla DSC.
a neveléstudományok doktora

Tibor Tímea CSC.
társadalomkutató

© Nagy Adam, 2015

© Selye János Egyetem, Komárom, 2015

ISBN 978-80-8122-140-8

Tartalom

Bevezető.....	7
I. A szabadidős tér, mint harmadlagos szocializációs közeg a posztmodern társadalomban	11
1. Társadalmi korok – premodern, modern és posztmodern társadalmak ..	11
2. Szocializációs közegek	29
3. A szabadidős tér mint harmadlagos szocializációs közeg	33
II. Ezek a fiatalok.....	49
1. Fiatalok a társadalomban - az XYZ generációk	49
2. Az ifjúságra vonatkozó nemzetközi és hazai dokumentumok	52
3. A hagyományos statisztikai modell	57
4. Az ifjúságügy korosztályi modellje	60
III. Szolgáltatási környezet	67
1. Van-e dolgunk az iskolán túl?	67
2. A szolgáltatási környezet meghatározása	72
3. Az ifjúságügy hagyomamodellje	74
4. Az ifjúsági munka tevékenységterületei	80
5. Az ifjúsági szakma területei	96
6. A horizontális ifjúsági tevékenységek	106
IV. Az ifjúságsegítő.....	123
V. Irodalom	149

VI. Mellékletek	165
1. Fiatalok a szabadidős térben.	165
2. Kik is tulajdonképpen a fiatalok? – az ifjúságügyi alapokon nyugvó korosztályi modell empirikus tesztelése.	179
3. Az ifjúságügy fejlettségének mérhetősége.	189
4. A Gyermek Jogi Egyezmény és az Európai Unió Ifjúsági Stratégiája	202
VII. Különlap: szabadidő-problématerkép segédlet	209

Bevezető

*„Már az óvodában megtanultam mindent, amit tudni érdemes”
(Fulghum, 2010)*

Magával ragadó életbölcsező történeteiben Robert Fulghum szerint nincs az életnek lényeges aspektusa, amit ne lehetne az oviban megtanulni. Mi e kötetben most mégis arra teszünk kísérletet, hogy bemutassuk: „több dolgok vannak földön és egen” (Shakespeare, 2011) mintsem amit az intézményes óvoda-iskola, vagy akár a család átadni képes (jóllehet mégis szükségesnek tűnnek az életben) – s ezzel egyszerre forgatjuk ki Fulghum mondanivalóját és Shakespeare formavilágát eredeti helyükről.

A kötet célja bemutatni a családon és iskolán túli szocializációs terek¹ sajátosságait és bebizonyítani, hogy a szabadidős tér mára nem egyszerű szatellit, adalékanyag az iskola és a család mellett, hanem egyenrangú szereplőjévé vált a szocializációs és nevelési színterek rendszertanának. Így a kötetben nem elsősorban a szakirodalom bemutatása, értelmezése, recenzálása történik meg, hanem igyekszünk a szabadidő kapcsán új kérdéseket felvetni, s az ehhez tartozó válaszokat körvonalazni.

Megközelítésünk szerint a szabadidő-pedagógia², az ifjúságügy három pillérére épül: a szabadidőre, a fiatal korosztályokra és a szolgáltatásalapú megközelítésre.

Ehhez elsőként elemezzük a premodern, modern és posztmodern társadalmi korokat, a szabadidő ezen korokbeli értelmezését, majd igyekszünk elméleti rendszerbe foglalni a szocializációs ágensek: elemek és közegek sajátosságait.

1 Családkénti hivatkozásunk tulajdonképpen a családi szocializációs teret, iskolai hivatkozásunk az iskolai szocializációs terepet jelenti.

2 Az antropológia részeként a pedagógiát itt elsősorban a gyerekek-fiatalok nevelése kapcsán értelmezzük.

Második lépcsőben megküzdünk a különböző ifjúságértelmezésekkel – dokumentum, tudomány és statisztikai alapú megközelítésekkel – és megpróbálunk az érettség-fogalmakon (biológiai, pszichés és társadalmi érettség) keresztül új rendszert alkotni.

Harmadrészt a szolgáltatási környezet megkonstruálása-bemutatása következik, azon keresztül, hogy mely szükséges ismereteket-tudásokat, készségeket-jártasságokat, kompetenciákat-attitűdöket nem tudunk ma, vagy nem lehetséges elméletileg sem a családi és iskolai szocializáció-nevelés során elsajátítani. Igyekezünk a modellalkotás igényével (az ún. hagyománymodell segítségével) olyan elképzelést felvázolni, amely meghatározza e harmadlagos szocializációs közeg pedagógiai lényegét, az ifjúságügy célját-feladatát, szerkezetét (ifjúsági munkát, szakmát és horizontális ifjúsági tevékenységeket – feloldva a horizontális vagy vertikális ifjúsági megközelítés problematikáját). Ehhez elengedhetetlen tisztázni, hogy mik a terület alapfogalmai, kik az alanyai, kik a szereplői-művelői, milyen szerepek jellemezhetik őket és milyen kompetenciák szükségesek számukra.

Végül bemutatjuk az ezzel foglalkozó szakmát, az ifjúságsegítőt (youth worker) és szükséges tulajdonságait, lehetséges szerepeit.

Kötetünk mellékletében tesszük közzé a legfrissebb ifjúságsszabadidő-szociológiai és (ifjúsági) korosztály-elméleti adatokat, számításokat; kísérletet teszünk az ifjúságügy fejlettség-mérésének lehetséges szempontjaira, illetve ismertetünk néhány ifjúságügyben jelentős dokumentumot.

Az ifjúsági világ azonban nem csak önmagában létező, vizsgálandó entitás, hanem a társadalom, a közélet része is. A mágurópai és skandináv országok egész másképp tekintenek a fiatalokra, a velük való foglalkozásra, mint teszi ezt pl.: Közép-Európa. Míg Franciaországban civil szervezetek működtetik jórészt a közösségi-művelődési-ifjúsági házakat, míg Németországban a városok sűrűn szőtt ifjúsági közösségi terekkel rendelkeznek, míg az ötmillió Finnországban 3000 feletti ifjúságsegítő támogatja a valamennyi önkormányzat mellett kötelezően(!) létrehozandó ifjúsági tanácsokat, addig sok országban ezen fejlesztések pusztán elméleti konstruktumok. Holott – miképp korábban a szociális szakmavilág – mára az ifjúságügy érett önálló szakmává, szakmákká Európában.

Sürgős teendők a fiatalokhoz való eddigi viszonyulásunk alapjaiban történő újragondolása. Hiszen miközben a fiatalok pusztán az élhető jelent keresik, a velük való foglalkozás, az állami ifjúsági struktúrák és intézményrendszerek működése – kimondva vagy kimondatlanul – híven tükrözik a hatalmon lévők elképzeléseit

az ifjúságról, közvetve az állampolgárokról. Vajon az elit továbbra is problémahelyzetet, megoldandó konfliktusokat, válságkezelést igénylő kérdéseket lát-e ott, ahol láthatna lehetőséget, egyedi szempontokat, dinamizáló erőforrást? Magyarán az ifjúsági ügyek több felelősséget, több cselekvést követelnek meg valamennyiünkötől, a közösségtől-társadalomtól-államtól, de akár Európától, mint amennyi a múltban vagy a jelenben megvalósult. Az 1968-as diákfelkelések, de akár a 2006. szeptemberi budapesti zavargások is igazolják: amit ma megteszünk vagy elmulasztunk, az (akár a közel)jövőben is érezteti jótékony, avagy káros hatását, s ily módon a holnap ifjúságára lesz elsősorban hatással. Némi túlzással: ha nem segítjük hozzá a ma fiataljait a korábban jelzett területekbeli jártasságokhoz-készségekhez, kompetenciák elsajátításához (demokráciatechnikák, részvétel, egyéni autonómia, közösségek, személyes ifjúságsegítés, jövőtervezés, megelőzés, asszertivitás és még sorolhatnánk), ismét el fog tűnni Mazsola a darabjaira szétvert budapesti tévészékházból.

Biztos elég legyintenünk: ej, ráérünk arra még?

A kötet tankönyvszerű megközelítése igyekszik módot adni a tanárjelölteknek-tanároknak-tanuláskutatóknak és a szociológushallgatóknak-szociológusoknak-társadalomkutatóknak az ifjúságszociológia, szabadidő-pedagógia terében történő kalandozásra. Nem múló hála illeti Fazekas Annát, Kecskés Dórát és Kölcsseyné Balázs Máriát a gondolati problémák, logikai hiátusok, szellemi bukfencek, intellektuális sumákságok kigyomlálásáért. Ha maradt a kötetben ilyen, az bizonyosan nem az ő hibájuk, hanem a szerző rövidlátó ragaszkodása egyes értelmezésekhez.

Miképp a természettudományok, aképp a társadalomtudományok is a XX. század elején szembesültek az idő nem abszolút voltával, s alakult ki a posztmodern szabadidő-szemlélet – a szerző által is vallott – tevékenység alapú megközelítése. Így bár igyekszünk megőrizni a szakmaiságot, tudományosságot, szándékosan használunk könnyedebb hangvételt, s azt reméljük, hogy a kötet olvasása közben az idő nem csigalassúsággal telik majd, s senki nem fordul le a székről unalmában.

Nos, Kedves Olvasó:
Kalandra fel!



I. A SZABADIDŐS TÉR, MINT HARMADLAGOS SZOCIALIZÁCIÓS KÖZEG A POSZTMODERN TÁRSADALOMBAN³

„Halt harminchat évig, élt néhány napot”
(Rejtő, 1943)

1. Társadalmi korok: premodern, modern és posztmodern társadalmak

Társadalomkutatói szemmel

A társadalomtudósok egyik kedvenc, bár talán nem haszontalan foglalatossága tanulmányozni, leírni, rendszerezni a társadalom szerkezetét, a társadalmi folyamatokat, formációkat. Ennek kapcsán sokszor igyekeznek olyan egyszerű, használható és találó nevet találni, amellyel könnyen jellemezhető az adott társadalmi tér, leírható az adott társadalmi eseményrendszer⁴. S bár a történelem természetesen a maga folytonosságában jelenik meg, ettől még jelentős fordulópontok, trendek kapcsán – amelyek során a mennyiségi változások minőségileg új jelleget öltenek – rajzolhatók folyamában különböző szakaszok. Sőt szükséges is ezen ábrázolás, hiszen e nélkül a társadalomtörténet nem is nagyon lenne értelmezhető.

Bell (Bell, 1973) a társadalmak három korszakát jellemezve, azokat preindusztriális, indusztriális, és posztindusztriális jelzővel illette. Toffler (Toffler, 1980) ún. három hullám elmélete ezzel csaknem megegyező, szerinte a társadalomtörténet leírható (halász-vadász-gyűjtögető), földművelő, ipari és információs

3 A kötet ezen fejezete alapul veszi Nagy-Trencsényi: Szocializációs közegek a változó társadalomban, ISZT Alapítvány, 2012, Budapest című munkát.

4 A leírás keretrendszerét leginkább narratívának nevezve.

társadalom egymásutániságaként. McLuhan (McLuhan, 1964) törzsi világról, Gutenberg galaxisról és globális faluról beszél. Ezen korszakolások bár sokszor eltérő szempont szerint, de leginkább hasonlatosak egymáshoz. E kötetnek nem célja a hosszas tudománytörténeti, -filozófiai fejtegetés, a társadalmi korszakokat a későbbiekben pusztán eszközként használjuk fel, ezért a különböző szerzők leírásainak vizsgálatai helyett, az azokból kikristályosodó társadalomszemléletet igyekszünk bemutatni. Így hasonlatosságaikat a premodern, modern, posztmodern társadalmi fogalmakba tömörítjük, főképp a célból, hogy azokban jellegzetes szocializációs szintereket mutathassuk be.

Premodern kor

A premodern korban elsősorban agrártársadalmakat lelhetünk fel, illetőleg a premodern állapotban lévő társadalmak agrártársadalmak. Időbeli kiterjedésük évezredekben mérhető, hagyomány és múltorientáltak. A kultúra fő hordozója a beszéd, s jobbra a társadalom fő pillére a közösség (erős anti-individualista törekvésekkel). Az egyéni innováció így többszörösen is gátolt, nem csoda hát, hogy állapotukra a generációról-generációra történő kvázi-változatlanság jellemző⁵.

A premodern kor jellemző, máig megmaradt fő szocializációs ágense a család (a szocializációs ágensekről: elemekről és közegekről később), bár fogalma az eltelt időben sokszor és sokféleképpen átalakult. A népvándorlások korában a szállás és a szállás védelmének alapegysége volt – néhány, a matriarchátust idéző ritka példától eltekintve – a családfőhöz rendelt hadinép. A jobbágycsalád a gazdaság szükségleteinek rendelődött alá; e családba gyakorlatilag beletartoztak a mester, a felesége, a gyerekek, az alkalmazottak, segédek, tanoncok, inasok, cselédek, szolgálók, rokonok, fattyak, mintegy másfél tucat fő. A család tulajdonképpen a háznép (udvartartás, klán, nemzetség) volt, ami az egymással vérségi vagy függőségi kapcsolatban állók együttese. „A premodern társadalmakban a cselekvési kompetenciák és munkafeladatok elosztása hagyományokon, főleg a nemi, nemzedéki és rendi különbségekre vonatkozó, a lokális közösségek által fenntartott és szankcionált szabályokon alapult. Ezek a különbségek férfi és nő, felnőtt és gyerek, úr és szolga között természetesnek számítottak... Ebben a társadalmi struktúrában helyezkedtek el a gyerekek is, mint szolgák és szolgálólányok, tanoncok és apródok. Az ő

5 Lényeges persze, hogy e változatlanság nem tökéletes; egy-egy változó, fejlődő elem e társadalmakban is tetten érhető; a tökéletesen változatlan társadalmi formáció azon túl, hogy nem létezik, nem is alapozhatná meg a későbbi korok más beállítódását.

munkaerejük nélkülözhetetlen volt a hagyományos háztartásokban – s nem véletlen, hogy a gyermekmunka és cselédmunka volt az egyéni bérmunka első megjelenése az európai agrártársadalmakban. Az ilyen család háztartásokban összefonódtak a gyerekek és felnőttek életének tér – és időbeli zónái” (Somlai, 1996).

A munkát közösen végezték, ezért cserébe az ellátást és a biztonságot kapták a háznép tagja (a nemesi család értelme sem a mai familia, hanem az apai ági rokonságban álló, egy őstől vér szerint leszármazók összessége volt). Az első magyar népszámlálás (1777) szerint egy családba tartozott, aki a családfő „kenyerén élt” függetlenül a házasi vagy rokoni viszonytól⁶. Ekkortájt nem volt ritka, hogy egy asszony egy házasságban akár tucatnyi terhességet hordott ki. Szerencse kellett hozzá, hogy ő maga túlélje, hogy ne nyomorodjon meg, s az is szerencse volt, ha e szülések nyomán 2-3-4 gyermek felnőhetett, életben maradhatott. Sokan már a gyermekágyban meghaltak, sokakat vitt el kisgyermekkorban járvány, vagy ért végetes baleset. Kegyetlen, de úgy is mondhatjuk, hogy ez „bele volt kalkulálva” az emberöltőbe. Olyannyira, hogy gyakran az egymást követő gyermekek azonos nevet kaptak a keresztségben, legyen legalább egy, aki az anyja, apja nevét továbbviszi. A nagycsalád kora-középkorra emlékeztető emléke igen sokáig fennmaradt a palóc vidékeken, s a maga módján kimutatható a szegénység-társadalomként élő cigány-roma közösségekben is⁷ (a hagyományos életmódjukban megmaradt cigány családok megfigyelhető eltérő családi szocializációja elsősorban szociális és nem etnikai kérdés). De a kutatások máshol is rendre felfedeztek olyan családmodelleket – pl.: természeti népeknél, vagy az euroatlanti civilizációba másképp,

6 „Egy Familiához számlálatnak mind azok, és következőképpen azon egy Arkus Familia táblájába irattatnak bé, valakik magoknak külön nem főznek, hanem ugyan azon egy Atyától, vagy Gazdától, Gazdaszszonytól, közönségesen egygyütt táplálatnak, és velek egy Asztalon, kenyéren vagynak, akár ezek Házások légyenek akár nem; e’ szerint kiki valaki másokat táplál, a’ Familia Fejének tartassék...” (KSH, 2015; Thirring, 1938 pp. 150). A 19. századi nem nemesi összeírás ugyanezt a gyakorlatot követte (popularis scriptio ignobilium) ahol egy családhoz tartozónak tekintették, aki a család fejével közös kenyéren élt (Pozsgai, 2015).

7 Eltérő a nem cigány családoktól a szociális ingerek gazdagsága – az újszülött körül az egész család és szomszédság mozog, gondozzák –, így alig van nyoma a gyermek körüli munkamegosztásnak. A családi élet struktúrátlansága miatt az időélmény, időfogalom nem, vagy csak alig alakul ki. A gyermeket alapvetően nem trenírozzák, s kimarad az életükből a szeparációs félelem és a dackorszak. Ez kihat az önkontrollra irányuló képességekre is: szabadabban, nyíltabban fejezik ki érzéseiket, de életükben kevesebb a rendszer. Gyakorta hiányzik – vagy archaikusabb, naivabb formákban él – a történelem, a történelemtudat, a nemzettudat, a hazafiság és jellemző az írott emlékek hiánya. A szabályok sajátosak, általában csak a saját közösségükre vonatkoznak, és kisebb szerepe van a magántulajdonnak. Jellemző a korai párválasztás és az endogámia (társadalmi csoporton belüli párválasztás), az apaközpontúság, az idősek tisztelete, a kolónián belüli testvériség, de az azon kívülről történő szeparáció, valamint a korlátozott nyelvi kód használata is.

megkésve integrálódó közösségeknél –, amelyek a magántulajdon kialakulása előtti világról szóltak, hovatovább említhetnénk a muszlim társadalmak többségében a sokszor több feleséggel alkotott családot, vagy akár a zsidó-keresztény kultúrkörön belül a mormonokat, ahol ugyancsak nem a páros kapcsolat volt a megszokott (Nagy-Trencsényi, 2012).

A premodern társadalmakban a gyermekek egy generációról generációra hagyományozott érték és tevékenység-rendszerbe nőttek bele. „A szülők bevonták a gyermekeket a mindennapi munkába, a családi, a közösségi életbe, a szertartásokba. A család a rokonság, a falu, az egyház nyújtotta keretekben egységes volt a szocializáció, a munka, a lakás, a társas kapcsolatok – mai terminológiával az informális tanulás – szintere” (Bessenyei, 2007). A „libalegelő pedagógiájának terei”⁸, a fiatalabb nemzedékekre bízott munkafeladatok – aprójóságok őrzése, hasznosítható mezőgazdasági melléktermékek gyűjtése – hamar egybe-terelte (megfelelő szabályok mellett) a gyerekeket, fiatalokat, lányokat, fiúkat⁹ (Nagy-Trencsényi, 2012).

A modernitás

A tömegtermelés forradalma, az iparosodás háttérbe szorította a mezőgazdaságot és új társadalmi csoportokat emelt a középpontba. A zárt, szerepeiben meghatározott természeti, majd falusi közösségeket a városiasodás során nyitott, jelenorientált társadalmak váltották fel (ezek adták e társadalmi berendezkedés alapját, a falusi közösségeket részben megtartva, azonban szerepükben újraértelmezve, jelentőségükben csökkentve) (Bell, 1973; Toffler, 1980). A gazdasági, szervezési és kommunikációs lehetőségek fejlődésével erőre kaptak a nemzetállami törekvések (korábban nem voltak meg az eszközök – nyelvi, hatalomtechnikai stb. értelemben – a nemzeti szintű egységesülésre) (McLuhan, 1964). Ezen ipari társadalmak időszaka százados nagyságrendű, előtörténete a reformáció időszakára tehető, tömeges megjelenésük a XVIII-XIX. századra jellemző, s a XIX-XX. század fordulóján érik el csúcspontjukat.

⁸ Trencsényi László metaforája.

⁹ Ne feledjük: a születéstől halálig minden egyént végigkísértek a középkori és későbbi Európában a keresztény egyház gyakorlatba ültetett tanításai: az évkör mágikus rendjét(is) felidéző ünnepek, jeles napok: adventtől adventig, illetve az egyéni életút állomását jelző ünnepek „bölcsőtől koporsóig”. Sokáig kiszakíthatatlan volt az egyén ebből a kettős körből.

A modernitás családképe

A XVI-XVIII. századra alakult ki az újkori – szekularizált (az egyháztól leváló) –, polgári család, elsősorban a reneszánsz, a reformáció és a megjelenő, erősödő polgári eszméáramlatok hatására (Pukánszky-Németh, 1996). Az ipari forradalom következményeként egyre kisebb lélekszámú közösség volt képes az önellátásról gondoskodni, s nem volt már szükséges (olykor nem volt lehetséges) a több generáció együttes jelenléte; illetve a specializáció hatására szétvált a lakó- és munkahely. Elterjedt az ún. nukleáris- vagy magcsalád (a városba költöző, az iparban szerencsét próbáló férfit, majd az őt követő feleséget a nagyszülők már nem, vagy alig követték). Nukleáris vagy magcsaládnak az a formáció tekinthető, amelyből bárkit „elvéve” már nem beszélhetünk családról, azaz a magcsalád eredeti jelentése az, ha csak két olyan generáció él együtt, amely egyenes ági leszármazási kapcsolatban van egymással. A zárt, otthonközpontú kiscsalád levált a nagycsaládról, s e kiscsalád lett a gazdaság alapja illetve a kultúra átörökítésének egyik letéteményese. Egyre nőtt az együtt, bár nem egymással töltött idő (itt különbséget kell tenni mennyiségi-kvantitatív és minőségi-kvalitatív együtt töltött idő között, lásd majd szabadidő: free time-leisure time). Általánossá vált a monogámia elvárása a férfitől is, miközben általánossá vált a monogámiából való kibúvás lehetősége is (meghatározott társadalmi csoportokban sokszor a szeretők, illetve a prostituáltak hozzátartoztak az elvárt életminőséghez). A nukleáris család elterjedésének folyamatát erősítette a városiasodás „házból lakásba” trendje, valamint a modern építkezési szokások (gyári kolónia, kislakás, panel stb.) kialakulása (Nagy-Trencsényi, 2012).

A közoktatás és közegészségügy – ha igen hézagosan is – ugyancsak ekkor épült ki. A külvárosi telepek, a nyomor, a kosz felszámolása azonban évtizedekbe került, nemegyszer megküzdve azzal a szemlélettel, hogy azok tehetnek arról a helyzetről, amelyben vannak, akik odakerültek, sőt, akik odaszülettek. Rengeteg tudósítás született a koldusok, utcagyerekek, szegények mindennapjairól¹⁰. A gyerekek gyógyítását általában javasasszonyokra bízta, így nem csoda, ha a csecsemőhalandóság ilyen magas volt¹¹. Hozzájárult ehhez az is, hogy gyakorlatilag kereskedelmi

10 Az élve születettek még ekkor is kevesebb, mint fele (47%-a) élte meg a tizedik életévét; ugyanekkor Svédországban 85%-uk, de Ausztriában is kétharmaduk maradt tíz éves korára életben. Magyarországon a születéskor várható élettartam 30 év alatt volt (29,4).

11 A XIX. század második felében meghoztak ugyan bizonyos, a csecsemő- és gyermekhalandóság elleni intézkedéseket (pl.: bevezették a kötelező himlőoltást), de a 20. század kezdetén a várható élettartam így is csak 37 évre emelkedett.

szinten működött a lelencyerekek dajkához adása, akik sokszor megölték vagy hagyták meghalni a gyerekeket, a kegyetlen eljárást angyalcsinálásnak nevezve (így nevezték a magzatelhajtást is). Ezt megakadályozandó, a századfordulón rendre gyermekvédelmi törvények mondták ki, hogy az elhagyott gyermeknek joga van az állami gondoskodásra, s pár éven belül megkezdődött a gyermekmenhelyek országos hálózatának kiépítése (Franciaországban ez 1793-ban indult el). A be-számolók szerint a legszembetűnőbb a „rikkancs” gyerekek látványa volt. Amikor a kormány engedélyezte a lapok utcai árusítását, „mezítlásos gyerkőcök” és „szur-tos kislányok” lepték el az utcákat. Persze munka mellett ezek a gyerekek már nem, vagy kevésbé jártak iskolába, megkeresett jövedelmük pedig nemhogy nem veteke-dett az amúgy sem magas felnőtt bérekkel, de éhen halni is alig volt elég.

A XIX. századra az urbanizáció, a tömeges (nagy)városiasodás hatására jelent meg a gyerekszoba. Ezek kezdetben kis lukak voltak, sokszor nem is a gyermeki igényeket szolgálták, hanem a gyermeket tartotta távol a szülők szexualitásának látványától (freudi gondolat volt a modernitás egyik ilyen sarokköve: a gyerek-nek nem kell, nem szabad idejekorán a szexualitással és a halállal találkoznia). A gyerekkor mindazonáltal önálló árucikké vált, ekkortájt jelent meg iparszerűen a gyerekjátékok piaca (Pukánszky, 2001).

A gazdasági fejlődés eredményeképp átalakuló társadalmi viszonyok a kapcsola-tokat is átalakították. Megjelentek az elsősorban nem gazdasági, hanem szeretet-alapú viszonyok: kialakult a romantikus szerelem, a másik fél elismerése, az érte-való rajongás eszményképe. Eközben a nő feladatává vált a magánélet gondozása, az otthon és az érzelmi kötődés kialakítása, a férfi pedig a család nevében törté-nő racionális cselekvés. Az apa képviselte a családot és családon belül csaknem korlátlan hatalommal rendelkezett: jogosult volt dönteni a gyerek neveléséről, a házasságáról, a pályájáról (Nagy-Trencsényi, 2012.)

A ma hagyományosnak nevezett családmódel a XX. század terméke. Bár ke-ve-sebb az együtt töltött idő, de ennek jó része már minőségi jellegű: ebédek, be-szélgetések, utazások, ünnepek. A kapcsolat alapja az érzelmi kötelék. A család-fő elsődleges feladata a pénzkereset, az anyagi biztonság megteremtése, míg az anya feladata az otthon harmóniája, a gyerekek nevelése, a társadalmi életben a család reprezentálása.

Az intézményes iskola megjelenése

A reformációval, polgárosodással, a gazdálkodás, kereskedelem átalakulásával, a technikai forradalmakkal (pl.: Gutenberg találmánya, vagy a fegyverviselés meg-annyi innovációja stb.) megnőtt az írástudás iránti „össztársadalmi” igény stb.

A modern társadalmakban a könnyen sokszorosítható írás megteremtette a vizualitás egyeduralmát (McLuhan, 1964). Az írásos kultúrákban az egyének a dolgokat lineárisan, kauzális (ok-okozati) rendben érzékelték, a gondolkodásban a következtetési lánc kapott kitüntetett szerepet. Ez a folyamat segítette hozzá az individuum kiszakadását a csoportból, a közösség eltávolodása a természettől. A világtörténelemben egészen ritkán létrejött „népfrontban” minden társadalmi szereplő igenelte a „nagy újítást”: a mindenkire kötelező elemi/népoktatás létrehozását. A XVII-XVIII. század polgári (és iskolai) forradalmi reformáció-ellenreformáció küzdelmeként jöttek létre („küzdalem a lelkekért” motívumával). A kötelező népoktatás törekvése egyházi gondolat (is) volt. A véres, pestist hozó vallásháborúkba befáradt Európa megértette, nem a „halott protestánsból” lesz a legjobb „pápista” és fordítva (Nagy-Trencsényi, 2012).

4000 éves, Mezopotámiából származó régészeti leletek bizonyítják, hogy volt olyan „ház” (a Tábla Háza), ahová írást-olvasást, számolást, az ősök, istenek, szentek stb. tiszteletét tanulandó jártak „nebulók” (nem mindig gyerekek, olykor felnőttek is), iskoláról azonban mai értelemben csak a reformáció nyomán végbement „kulturális forradalom” összefüggéseiben beszélhetünk¹². A reformáció megmozgatta ezt a korábban fejlődésben nem gondolkodó világot. Comenius, az üldözött protestáns püspök fogalmazza meg a mindenkinek szóló iskolázás kihívását. Az eleven lelkekért folytatandó küzdalem ugrásszerűen növelte meg az intézményeket, a tanulók számát, az oktatás infrastruktúráját is. Lassan megérett „a mindenki járjon iskolába” igénye¹³, amely a népoktatás-tömegoktatás rendszerének szükségességét bontakoztatta ki¹⁴. Az elsősorban vallásos tartalmak helyét átvették

12 Néhány jeles történelmi kivételtől eltekintve (ilyen volt a szétszórásban élő ókori zsidóság, s a rendezett poliszokban élő görögség), az „iskolába járás”, a tanulás, a lecke, az engedelmeskedés, s mindaz, amit tanulói szerepnek nevezünk mindaddig a társadalom elenyésző kisebbsége számára volt életforma. Értelmiségképző szakképző intézmények voltak ugyan (a kiválasztottak, a kiválasztódni akarók kisebb-nagyobb csoportja látogatta is ezen intézményeket, s szerezte meg a „befutottságot” jelentő okmányt, a diplomát, a címet, a szerzetesi rangot stb.), de a „nép egyszerű fiát” a társadalom többé-kevésbé szabad terei „nevelték” (lásd feljebb: a libalegelők pedagógiája).

13 Az egységes magyar közoktatás tulajdonképpen a XVIII-XIX. századra alakult ki: az 1777-ben kiadott Ratio Educationis igyekezett megszervezni a közoktatás rendszerét. Ekkortájt terjedt el az alapszintet biztosító népiskola, a középszintet képviselő öt évfolyamos gimnázium és a két évfolyamos akadémia. A népiskolai oktatás 1868-tól kötelező és 1908-tól ingyenes.

14 Az Európán kívüli világ nem egy szegény állama – különböző történelmi bukfenceken át, amit pl. az elsődleges gyarmatosítás jelentett – mostanság jut ide. A Salamon-szigeteken egészen fiatal az iskola, Sierra Leone-ban a pusztá életben maradáshoz nyújt védelmet az intézmény. Nem csupán az egydolláros családfenntartó bányászgyerekek számára kínál emberi életet, a különböző súlyos légzőszervi betegségek elkerülését, de olykor meleg ételt, oltást, vagy csupán kellő védelmet a falu körül ólálkodó nagyragadozók elől.

a világi tartalmak, s az új típusú tömegiskola új technológiákat is igényelt. Ezen új technológiák egy része a protestáns, másik fele a jezsuita hagyományokban gyökerezett. Comenius vezette be a protestáns kollégiumok hagyományait követve (Nagy-Trencsényi, 2012):

- az *évfolyam-osztályt* – a naiv pszichológiával hasonló érettségűnek gondolt, s így hatékonyabban tanítható azonos korosztályú tanulói szervezet létrehozását;
- a *tantárgyat* – mint a jól szervezett, egy tudományra épített tanítási egységet és az ezzel együtt járó *tanórát* – mint a tanítási nap emészthetőbbnek gondolt falatokra tört időszervezési módját;
- a *tanévet* – parasztgazdaság „szakképzetlen munkaerő” iránti igényeihez (az aratás utáni évkezdéssel) alkalmazkodó, de mégiscsak rendet parancsoló időszervezést.

Az ellenreformáció úttörői, a jezsuiták „szabadalmazták”:

- a *tantervet* – az egységesnek elképzelt, jól irányítható iskolarendszer ellenőrzésének biztos dokumentumát;
- az *osztályozást* – mint a tanulói előrehaladás értékelésének egzaktnak látszó, a lemaradás elkerülésére ösztökélő formális kifejezését.

A modern ipari társadalmakban tehát direkt erre a célra létrejött intézmények kapták az oktatás-nevelés családon túl megmutatkozó feladatait, azokat, amelyeket a szerteágazó, sokszínű családok már vagy nem voltak képesek ellátni, vagy szükség volt egyfajta homogenizációra a sokszínűségben. Az iskola, a nevelés és oktatás színtere utólag azonban akarva-akaratlanul kapott gyermekellátó és -megőrző, esélyegyenlőséget biztosító és mobilizáló, munkaerőpiaci igényfeldolgozó stb. funkciót is (Bessenyei, 2007). Az iskolarendszer funkcióinak halmozódásával az egyes feladatokra egyre kevesebb figyelem jut, mígnem a posztmodernben eljutunk ahhoz, hogy a maga a feladategyüttes ellátása is megnehezül-ellehetetlenül. Mindezekkel együtt azt kimondhatjuk, hogy a modern társadalmak máig megmaradó szocializációs ágensbéli hozzáadott értéke az iskola (vesd össze: a tömegtermelés forradalma).

A posztmodern társadalom

A posztmodern¹⁵ (posztindusztriális vagy információs¹⁶) társadalom előfutáraként a XX. század elejének technikai vívmányai értelmezhetőek: az írásosságon túlmutató technikai-kommunikációs eszközök feltalálása, úgymint a mozi-telévízió, illetve a telefon-rádió (előbb a kétoldalú, majd az adásjellegű auditív kommunikáció). A modernitásból a posztmodernitásba átmenő komplex társadalmi-gazdasági-technológiai váltás ekkor természetesen még csak csírájában létezik. Az elektronikus (analóg, majd később az egységes és veszteségmentes digitális platform) média megjelenésével azonban olyan változások vették kezdetüket, amelyek a személy és a közösség életét alapvetően átalakították. Ez esetben a vizualitás csak egyetlen eleme lett az egyén érzékelési rendszerének (McLuhan, 1964). A posztmodern társadalmak a jövőre tekintenek (Bell, 1973), és pár évtized alatt teljesebbé válnak (Toffler, 1980), jellegzetességük, hogy megszűnik a valóság egyetlen, mindenki számára egységes és kizárólagos értelmezése, helyébe a többféle értelmezési keret, az értelmezések sokszínűsége lép.

Fontos ugyanakkor, hogy ezen társadalmi változásnak, formációnak természetesen vizsgálható bármely alrendszere (az oktatástól, az egészségügyön át, a technológián keresztül, a hatalmi és adminisztrációs viszonyokig), de lényege, hogy fogalma és terjedelme átöleli és áthatja a teljes társadalmi-gazdasági (és technológiai) viszonyrendszert¹⁷.

15 Annak ellenére használjuk – leginkább találónak gondolva – a posztmodern kifejezést, hogy ez az egyik leginkább elcsépett, különböző tudomány és szakmai területeken a legkülönbözőbb fogalmat jelentő szó (lásd: irodalom, építészet stb.).

16 E helyütt eltekintünk ezen fogalmak egyezőségének-hasonlóságának-különbözőségének – egyébként történelemfilozófiailag bizonyára izgalmas – boncolgatásától és azonos értelemben használjuk őket (sok szerzővel egyetértésben és sokkal vitában – pl.: a többször hivatkozott Bell a posztindusztriális társadalom fogalmát használta, fogalmilag az információs társadalommal egyező jelenséget). De ezen formációt nevezik tudástársadalomnak, hálózati társadalomnak, kockázattársadalomnak is. Ugyancsak eltekintünk attól a sok kutatót és adatbázist megmozgató elemzéstől, hogy benne vagyunk-e már az információs/posztmodern korban vagy még csupán előszele érintett meg bennünket.

17 Így az információs társadalmat sokszor az internettel (neadjisten a számítógépekkel) azonosító leegyszerűsítések (bár kétségtelen, hogy a számítógépek hálózata jó szimbóluma az információs társadalomnak), már csak azért is problémásak, mert az internet-szolgáltatások, felületek, médiumok sokasága, míg az információs társadalom egy társadalmi együttélési formáció.

A posztmodern társadalom információs viszonyrendszerére leginkább jellemző társadalmi aspektusok a következők:

- megszűnik az információk terjedési késése, s az egyén elérhető, ha úgy akarja (interkonnektivitás);
- új termékek-szolgáltatások jelennek meg az információval kapcsolatban, kifejlődik egy olyan iparág, amely a szükséges információkat állítja elő.
- a társadalom a tudás körül szervezi magát, ahol nem az anyagi, hanem az információs javak termelése (azok szabad létrehozása, forgalmazása, azokhoz való hozzáférés és felhasználás) a hajtóerő, és a gazdasági erőforrás;
- az emberiségnek új típusú életvitelre, magasabb minőségű életre van lehetősége (de nem szükségképpen teljeseedik ez ki).

Az új média jelentős félelmet is okoz, hiszen az azonnali információ újrarajzolja az egyén „reakció-terét”, új identitást kényszerít mindenkire (McLuhan, 1964).

Posztmodern család (Nagy-Trencsényi, 2012)

Az utolsó 100 év alatt radikálisan csökkent a gyerekszám, ugyanakkor radikálisan nőtt a 10. életévüket megélték aránya. Megjelent a tiszteletben tartandó magánélet, nőtt az intimitás jelentősége (közös játék, beszélgetés, ünnepek, személyesség). A modernizáció (posztmodernizáció) azonban nem állt meg ennél a pontnál. A szekularizáció, individualizáció, emancipáció, így a női karrier lehetősége, a munkavállalás társadalmi és családi szükséglete, a szexuális jogok kiteljesedése, tabuk leomlása, vagy akár más egyenlősítő ideológiák (feminizmustól a kommunizmusig) a család fogalmát ismét erős átalakulásra kényszerítette. Ezen átalakulás során megszűnik az egyetlen családmódel primátusa, az egyetlen minta érvényessége és helyébe minták sokasága lépjen. Újrafogalmazódtak a szülői szerepek: a családfenntartóból kétkeresős módel lett, ez is sokfélévé vált, csökkent a szülői kontroll. A családon belüli munkamegosztás is változik, egyedivé válik, s a hagyományosnak mondott szerepek is keverednek. Megjelennek az új családmódellek/állapotok – bizonyítva a narratívák sokszínűségét, az egyetlen út megszűnését: az elvált szülő, nevelőszülő, nevelő nagyszülő, egyedülálló nő, egyedülálló férfi (szingli státuszok), az egynemű kapcsolat, szülő új partnere, az örökbefogadott helyzet, a bejegyzett vagy be nem jegyzett élettársi viszony, a hagyományos házasság stb. A házasság tudatos alternatívái között szerepel a már egyszer elvált/megözvegyült és újr házasodni nem szándékozó státusza, a vállalt egyedülálló státusz, s ilyen az „egyszerű” együttélés is. A második, harmadik házasságok természetes

velejárói életünknek (hogyan ehhez hogyan viszonyulunk személyesen, az egy másik, normatív kérdés). A hagyományos család mellett párhuzamosan jellegzetessé váltak az „alternatív” életstratégiák és családmodellek, olyannyira, hogy ma az adatok szerint nagyságrendben azonos mennyiségben választják ezen alternatívákat kultúránkban, mint a hagyományos családmodell¹⁸. A városias társadalomban újabb emberi közösségek, társulások jönnek létre. A házasság alapvetően veszített a népszerűségéből: a házassági hajlandóság csökkenése, a házassági életkor növekedése, az élettársi viszony és annak megítélésének változása, a válások számának növekedése, a gyermekvállalási kedv csökkenése, az első gyermekvállalás idejének kitolódása, a házasságon kívüli nemi kapcsolatok megítélésének változása is azt jelzi, hogy nem feltétlen a család, hanem annak hagyományos megítélése és fogalma van ma válságban (Nagy-Trencsényi, 2012).

Abban nincs vita, hogy a gyerekeknek családban kell felnőnie, bár a család fogalma az elmúlt évtizedekben – mint láttuk – ismét végérvényesen átalakult. Más jelent e fogalom a középkori európainak, a mormonnak, a modern fiatalnak, a falusi idős asszonynak. A család fogalma hely, idő és kulturális közeg szerint változik. Kell is változnia, hiszen nem egy zárt, statikus rendszer, hanem környezetével, a mikroközösséggel és a társadalommal is interakcióban lévő nyílt szisztéma. Ma a családi állapot bár jellemzően nukleáris, újabb trendként megjelenik a „visszirányú mozgás” a többgenerációs irányba történő elmozdulás. Emellett a valóságértelmezés tulajdonképpen mindig is megmaradt a nagycsaládnál (ünnepek, vonatkoztatási rendszer, hagyományok-rituálék). Valamennyi család megannyi egyedi eset. Ezért felértékelődik a „szimbolikus család” fogalma (Boreczky, 2004), vagyis az a család, amit az adott család „családként él” meg, azaz tekintsük családnak azt, amelyet a felek (és szándékosan nem írtuk, hogy két fél) egyezően családnak tekintenek¹⁹. A szimbolikus család megannyi mintából, emlékből, hagyományból, jövőképből és vágyból formált, egyedi, megismételhetetlen kép. A humán szakmáknak az a dolga, hogy a megtalált identitást segítse boldoguláshoz és boldogsághoz.

18 2012-ben 36 200 házasság kötöttetett, amely harmada az 1970-es évekbeli mintegy 100 000 házasságkötésnek (KSH, 2012), míg a kapcsolatok száma a népesség arányához viszonyítva közel stagnál.

19 Legyen ez továbbá független attól, hogy mások más tekintenek családnak, azaz, egy konzervatívabb pár csak a férfi és nő házasságban megpecsételt együttélését tekinti annak – s az ő családjuk ilyen lesz. Egy megengedőbb pár két férfi kapcsolatát és örökbefogadott gyermeküket is annak tekinti, s így az ő családjuk eképp meghatározott. S akár az is elképzelhető hogy három egymást szerető ember ily módon családként határozza meg magát, így szükségképpen ez lesz a családjuk. Vagy vegyük azt a ma még furcsának ható esetet, amelyben a kutya is családtagi státuszt nyer, s így annak a családnak az eb is tagja lesz: gondoljunk csak egy kuttyájával egyedül élő vak emberre.

Felnőni a posztmodern társadalomban

A posztmodernben a fiatal-felnőtt kapcsolatban a felnőtt befolyása sokszor gyengül (lásd pl.: médiahatások), mélyül a generációs különbség, sőt egyre lukacsosabbá válik a rálátás a felnövő gyerekre. Az ún. ifjúsági korszakváltás paradigmája szerint míg régen a tanulás, majd a munka egymásutániságáról beszélhettünk, addig ma a fiatalok számára ez a két terület egyre inkább kettős mezőként és kettős életként jelenik meg.

Zinnecker szerint az ifjúsági korszakváltás kapcsán két ifjúsági korszakról beszélhetünk: az egyik az ipari társadalomra jellemző átmeneti ifjúsági, a másik pedig a posztindusztriális (szolgáltató) társadalomra vonatkozó iskolai ifjúsági korszak (Zinnecker, 1993). Míg az átmeneti korszakban egy korlátozott ifjúsági életszakasról van szó, ez esetben minél korábban munkába kell állni, a korszak elsődleges célja a szakma megszerzése, s ezután hamar a házasság és az első gyerek következik, addig a posztindusztriális társadalomban az ifjúkor egyre inkább kitolódik, ami összefügg az iskolai idő megnövekedésével. Az ezen szakaszban lévők (posztadoleszcens, fiatal felnőtt lásd: később) még nem teljesen függetlenek a szülői háztól, mivel anyagilag és szociálisan még nem autonómok. Pszichológiailag és biológiailag már igen, de szociológiailag még nem felnőttek, helyzetük konfliktusos és kooperációs helyzetben sem leírható a más korosztálybeli jellemzőkkel (Keniston, 2006, Vaskovics, 2000).

A fiatalok esetében a hajdan volt tanulás-munka linearitása megtörik, sokszor párhuzamossá vagy ciklikussá válik, a fiatalok sokszor pár év munka után vagy mellett ülnek vissza az iskolapadba: lehet az ember előbb diák, majd dolgozó, később megint diák, de lehet egyszerre állásban és diák, miközben gondoskodik a családjáról és a szüleivel él, hiszen a társadalom már nem garantál élethosszig tartó univerzális pályáveket, karrier-sablonokat, életút-garanciákat. A fiatalok egyre nagyobb számban szereznek felsőfokú iskolai végzettséget, önálló egzisztencia-alapításuk, párkapcsolataik új és újabb formákat öltenek (itt is megjelenik a posztmodernitás sokszínűsége, narratívái). Így az iskolában eltöltött idő meghosszabbodik, az akár a harmincas évekig kitolódik, sőt néha nehéz határvonalat találni az iskolai, a felnőttképzésbeli, vagy az élethosszig tartó tanulás között. A kitolódó iskolai életszakasz miatt későbbre tolódik a gazdasági önállóság is, sőt, általában a társadalom is felmenti a fiataalt „a felnőtté válás alól”. (Zinnecker, 1982; Böhnisch, 2003). „A fiatalok is-is kategóriákban élnek meg a munka és az oktatás világának különböző szerepeit és helyzetait, a kettő tehát a párhuzamosságban egymásba fonódik és összekuszálódik” (Jancsák, 2008).

Posztmodern kor, posztmodern iskolája (Nagy-Trencsényi, 2012)

Mint azt az eddigiekben láhattuk, mialatt az információáramlás és –közlés formái átalakultak, kiszélesedtek, a családfogalom, a társas érintkezések differenciálódtak és szubjektiviabbá lettek, a fiatalok életútjai is jelentős változások lenyomataivá váltak. E folyamatokkal párhuzamosan, „kézen fogva”, pedig nem meglepő, hogy a posztmodern iskola is új kihívásokkal, valamint az ezekre épülő új szerepekkel találja szembe magát.

Az iskola kapcsán a XIX. század végén „robbant” a reformpedagógiai bomba, a XX. század elejére a jezsuiták-protestánsok által bevezetett pillérek rendszerének megroppanását láthatjuk. A pillérek rendre az iskolakritika célpontjai lesznek:

- Az évfolyam, illetve osztályszerkezet létét, amelyben megszűnt a különböző életkorú csoporttagok természetes és kölcsönös egymástól-tanulása, a XX. századi reformerek (pl.: Montessori) tagadja elsősorban és követeli vissza az életkorilag is heterogén csoportokat.
- A tantárgyi szerkezetet az integrált tantárgyak (pl.: az erdei iskola gondolata) kezdi ki.
- A tanórak tagadását a Waldorf-iskola epochális (tömbösítve tanult-tanított tananyag-tartalmainak) rendszere adja.
- A centralizált tantervtörökvések világára a helyi tantervek jelentik a veszélyt.
- Az osztályozást érte talán a legtöbb kritika: a motiváció külsővé tételért aggódott a legtöbben, s sokan világossá tették, az osztályozás tulajdonképpen az osztályba sorolás (vagyis a tanulási eredményekbe burkolt kemény társadalmi szelekció) eszköze. Nem véletlen, hogy a fejlesztés-elvű pedagógiák, iskoláképek rendre a szöveges értékelés mellett törnek lándzsát²⁰.

20 Az egységes célokat kitűző, egységes eszközöket alkalmazó ún. tradicionális iskola alap gondolata a kultúrkincs továbbörökítésének kötelezettsége. Legfontosabb jellemzői az életkor szerinti csoportokba szervezett tanulók és a tudománysszakokra alapozott kurzusok. A tanár előad, a tanuló felel, az átvett tudást ellenőrzik, a hangsúly a már fixált tudáson van. A döntések meghozatala, a konfliktusok megoldása a hierarchikus felsőbbség dolga, s így van ez az osztályteremben is, ahol a tanár hozza a döntéseket: a tanár aktív, a tanuló passzív, a tanulói és a központi döntések „védetek” a közvetlen környezettől, az egyes pedagógusok atomizáltan működnek („magamra zárom az osztálytermet, és azt csinálom, amit akarok”), szükségszerű velejárója a szelekció. Az alternatív célokat alternatív eszközökkel megvalósító reformiskolák középpontjában a gyerek áll, lényege a tudás iránti természetes igény és a fejlődés akadályának elhárítása. A tanulók egyénileg, jórészt érdeklődésük szerint tanulnak, vagy a természetes tanulási helyzetet rekonstruáló, életkorilag heterogén kiscsoportokban. Nincs számszerű értékelés, az autoritás formális, a döntések konszenzus alapján születnek, a konfliktusokat demokratikusan oldják meg az osztályban

Mindezek mellett az oktatásra fordított költségvetési kiadások nem tartottak lépést a létszámok növekedésével, a nagy tanulólétszámok a hagyományos tanár-diák viszony elszemélytelenedéséhez vezettek. Egy-egy tanulóra kevesebb időt lehetett fordítani, s így az oktatás színvonala romlott, és a tömeges iskolázással óhatatlanul összefüggött az elburokratizálódás. Mire kialakultak, „tökéletessé szerveződtek” tehát a „bilincses” iskolák, addigra meg is kapták súlyos kritikáikat, egyenesen létüket vonták kétségbe. Egyre erősödött az a vélemény, hogy az oktatás nem csak ténylegesen tesz keveset a társadalmi különbségek kiegyenlítésében, hanem elvileg is csak keveset tehet, kevésre képes. A nagy rendszerkritikusok Bernstein, Bourdieu rendre azt igazolják, hogy a származás szerinti megkülönböztetés helyébe, a tudások, tanultságok versenyének álcázva az iskolai előrehaladás (vagy elbukás) válik a mobilitás motorjává. Az iskolai ellentmondások sokasodásával tehát annak összes feladata együtt teljesíthetetlené vált. Erre született egyfelől válaszként a reformpedagógiai gondolat, amely megpróbálja a modernitás iskolai gyárjellegét levetni és képviselni a gyakorlatiasságot, gyerekközpontúságot, önállóságot (Montessori, Freinet, Waldorf, Dewey stb.) Másfelől radikális iskolakritikák jelennek meg, amelyek a teljes átalakítástól (Coombs, 1971), az nevelés-oktatás újratársadalmisításáig és a hagyományos iskola lebontásáig (Illich, 1971) tartó gondolati íven foglalják el helyüket.

(ha az még osztálynak nevezhető). A tanulók kezdeményeznek, a tanárok válaszolnak. Az iskola elszigetelten működik a társadalomtól, a környezetet mint a tanulók érdeklődése kielégítésének terepét használják, az informális folyamatok igen lényegesek („ha helyesnek érzed, csináld”). A részben egységes, részben alternatív célokat kitűző, illetve eszközöket alkalmazó „egyezkedésre” alapozó iskola működésének fő jellemzője az a feltételrendszer, amelyben a tanulók együttműködhetnek, kapcsolatot alakíthatnak és problémákat oldhatnak meg. A tanulók egyénileg kapcsolódnak be, saját választásuk alapján a tanulásba, különböző tevékenységekbe, ezeket a tanárok és tanulók együttesen dolgozzák ki. A kompetenciára alapozott szerződések vezérik a folyamatot, a tanulás különböző időben és helyen folyik, a hangsúly a gyermek kívánsága és a szükségletei közötti feszültségen van, az irányításban az alapvető döntésekben a konszenzus elve érvényesül, más esetben a hierarchikus többség is szerephez juthat. A konfliktusok megoldására különböző stratégiák érvényesülnek, világos, egyértelmű a különbségtétel abban a tekintetben, hogy ki hozza a döntést, és hogy a konfliktusok miképp oldandók meg, a hangsúly a programok és tevékenységek folyamatos értékelésén és megújításán nyugszik. A környezet arra való, hogy a tanulás egyik forrásként szolgáljon, formális utak helyett a közösséget (lakóhely) és szülőket is bevonják a döntéshozatalba. Speciális szerepek léteznek a felelősség gyakorlásában, a közösség a szülők, a pedagógusok számára nyitott, a kapcsolatokat a kooperáció, a kölcsönös függőség, a szerződéses viszony, az „alku” jellemzi. A konfliktus természetes dolog, a formális és nem-formális normák integrálódnak. A tanulók-tanárok együttesen hoznak döntéseket, amelyek kiterjednek célokra, tevékenységekre és az értékelési kritériumokra. A tanulók aktívak az egyéni döntések tekintetében, a tanárok aktívak a választási lehetőségek kínálata és az egyeztetés tekintetében (Mihály, én).

(A forradalmi iskoláról, mint a modell negyedik tagjáról – kisebb jelentősége okán – itt nem ejtünk szót.)

Manapság azt látjuk, hogy „mégsem vitték el a kutyák az iskolát” (Csoma, 1983), hiszen nem kevés olyan kihívással szembesülünk, amelyek nem válaszolhatók meg a fiatal nemzedéket rendszeres-módszeres tanulási-nevelési (szocializációs) folyamatában együtt tartó terek, szervezetek, emberi gondoskodás, azaz az iskola nélkül. Az esélyegyenlőtlenségek, a társadalmi dezintegráció, a közösségihiány vagy az ős patkány terjesztette új kórok (kirekesztés, idegengyűlölet egyfelől; hiedelmek, áltudományosságok, babonák másfelől), amelyek terjedése a mai információbő környezet hozadékai, a szervezett tanulás nélkül nem leküzdhetők.

A „gyereknek a családban a helye” gondolathoz hasonlóan azt senki sem vonja kétségbe, hogy „kell egy hely” – a család és a társadalom más alrendszerei között, amelynek ez a köztessége dolga. Az új generációknak óriási szükségletük van arra, hogy urbanizált, sőt globalizált körülmények között is „szellemi-mentálhigiénés melegezőre” leljenek. Ahogy szükségük van kortárs kapcsolataik rendezett, szakértelmmel segített, támogatott megélésére, alapvető tanulási készségeik és motivációjuk megalapozására, a család (bár nagyon komplex, de mégiscsak egyedi) értékvilágának és műveltségképezetnek integrálására más családok értékvilágával és műveltségképezetével.

Mindaz, ami egy kvázi-statisztikus, de legalábbis nagyon lassan változó társadalomban – ahol generációkon keresztül nem változtak jellemzően a társadalmi, kulturális igények, így az iskola átörökítő feladata sem – megfelelt, az ma egy csaknem kaotikusan formálódó, változó társadalomban végképp avított, hiszen elvileg is lehetetlen olyan teljes normarendszert alkotni, amely egy generáció múltán is helyes és teljes lesz. Az iskola ennek tükrében többféle módon reagálhat erre az új helyzetre (Nagy-Trencsényi, 2012):

- Megpróbálhat szigorítani, rátelepedni a gazdagodó iskolán kívüli szocializációs szolgáltatásokra, elemekre befolyásolni azok működését, a tanulók hozzáférését (pl. tanulmányi eredményhez kötve bizonyos szolgáltatásokat), megpróbálva a „hűtlenkedő” szülők (újra) megnyerését. Ezt nevezzük totális iskolának, benne az ideológia: mégiscsak az iskola közvetíti a leghatékonyabban a társadalom/állam/egyház deklarálta (vagy csendben sugallotta) normákat. Ezt a verziót egy valamennyire is fejlett polgári demokrácia kizárja, s tudomásul veszi, hogy a tanulói jogviszony, a tanulói mivolt pusztán az egyik szerepe a fiatalnak, s nem fedi le a maga teljességében az egyént (a kötetben később ezen szegmenskénti látásmód problematikája is elemzésre kerül).

- Elkezdhethi saját fensősége hirdetését, rossz hírért keltve a nem-iskola közvetítette értékeknek, nem versenyt, nem együttműködést hirdet, hanem szakmai bezárkózást. Ez a szűkített iskola. (Rendre felharsannak sikolyok a tévé ellen, az internet ellen, s az érvekben közös: csak és csakis az iskola tudja megmondani mi a jó.)
- Örül annak, hogy a modern közvetítőrendszerek valamilyen módon mégiscsak legitim társadalmi értékeket, műveltséget közvetítenek, s keresi az intenzív együttműködéseket, partnerséget, nem törve dominanciára. Ez a nyitott iskola.

Nem feledkezhetünk meg arról, hogy lényegesen módosul a tanár szerepe is, s hogy ehhez sokak szerint újfajta felkészültségre van szüksége. Korántsem kizárólag az új oktatástechnikai eszközökkel való bánni tudásra, hanem főként arra, hogy egész tevékenységét újmódon szervezze (Zrinszky, 1994). Az információs társadalom korában a sokféle szocializációs minta nem akadály, hanem előfeltétele a sikeres szocializációnak, ezért nem megtűrt, megengedett, elnézett jelenség, hanem nélkülözhetetlen, emiatt sokféle tanári szerepértelmezés szükséges. A tanár egyre kevésbé szaktanári és egyre inkább pedagógusi mivoltában válik jelentős tényezővé, s a hagyományos tanári szerepek elavulása egyértelmű kapcsolatban van a számítógépek-internet használatával (Nagy-Szenes, 1990). A tanár épp a „könnyen hozzáférhető hálózati konkurencia miatt a tudásnak nem kizárólagos forrása lesz, a szerepe többé nem igazságközlő, hanem ellentmondás-tematizáló, a tanárból mediátor tudástechnológus, intellektuális partner válik”. A professzort fölváltja a konzultáns, a tudásátadó tanárt a facilitátor (György, 1997), így a tanárnak „nem törvényszerűségeket, szabályokat kell bemagoltatnia, hanem információk igazságtartalmának viszonylagosságát szükséges tudatosítania a drámai monológok helyett; szerepének fő mozzanata így a keresés, összehasonlítás, értékelés, érvelés, problematizálás, kérdezni tudás lesz” (Bessenyei, 1997). Bár döccenőkkel, de hosszútávon az oktatási rendszer is az ismeretközlő funkció felől a képességfejlesztő feladatok irányába mozdul el, amely az élethosszig tartó tanulás megalapozását, a kulcskompetenciák fejlesztését tűzte ki célul maga elé.

Posztmodern intézmény: a szabadidő

Miképp a premodern korból a modernitásba való átmenet termelte ki a tudás intézményes átadásának szükségességét (iskola), aképp – mint láttuk – a modernitásban az iskola bizonyos esetekben nem volt képes teljesíteni (a társadalom, az állam, a szülők, a gyerekek által) rábízott feladatát. Furcsa, de talán épp a szabadidő (szabadidős tér) pótolhatja a szükséges funkciók hiányát.

A XIX. század végén a napi munkaidő még a városokban is bőven kitette a 10-12 órát, így szabadidő alig volt, intézményesült szabadidő pedig gyakorlatilag semmi (a nagy vagyoni különbségek miatt ebben jelentős eltérések voltak). A vasárnapi munkaszünet csak a XIX-XX. századtól jelent meg, s jobbra a XX. század elején csökkent a munkaidő napi 8 órára, illetve vált általánossá a mai fizetett szabadság őse (pár napot kitéve). A XX. században jöttek létre az iskolán kívüli fiatal (beleértve a felelős gyermekkorban lévő fiatal is, lásd: később) ellátó-fogadó szervezetek is: létrejön amerikai minták (pionírok, indiánok, 4H Klubok) után 1907-ben Angliában a cserkészlet, 1918-ban Moszkvában a világ első gyermekszínháza.

Számítások szerint a fejlett országokban évi 2000 órával nőtt két évszázad alatt a szabadidő (és ha az összes időt kb. 8800 órára tesszük, akkor láthatjuk, hogy ez nagyon nagy változás). Más számítások szerint a fizetett munka az összidő 50%-áról 20-25%-ára szorult vissza (Dumazedier, 1974). S akkor is igaz ez, ha maga a szabadidő tartalmában, szerkezetében roppant tagolt. Vannak társadalmi csoportok, akik megtermelt profitjukat, jövedelmüket nem győzik szabadidőre költeni. S megnőtt azok száma, akik számára nincs más, mint a munkalehetőségtől megfosztott „szabad idő”. A szabadidő – századok trendjeit tekintve egyre növekvő időtartam –, s így nem csoda, ha egyre több kérdést vet fel az egyén, a társadalom fizikai, mentálhigiénés, társadalmi egészsége szempontjából. Ez igaz akkor is, ha bizonyos időszakok önkizsákmányoló második, sőt harmadik műszakjai beleégetek az idősebb nemzedék szokásrendszerébe, s vannak a világnak tájai, ahol még gyermekmunkaként sem ritka a 12-16 órás robot. Becslések szerint (Bukodi, 2015) a jövőben a szabadidő-mennyiségben meglévő különbségek is nőni fognak. Míg a kvalifikálatlan munkaerő szabadideje várhatóan stagnál, a kvalifikált munkaerő szabadideje növekedni és szerkezetében gazdagodni fog. Természetesen a szabadidő az emberi életút során is változik, az ifjúsági korosztálynál ez az egyik leginkább az időmérleget kitöltő idő, a munkaerőpiacon aktívak esetében ez némiképp csökken, míg a nyugdíjasoknál ismét megnövekszik.

Az életmód megváltozásának egyik fő iránya az élményszerzés jelentőségének növekedése, ami átformálja a társadalmat. „Míg a hagyományos európai civilizációban a „Szeresd felebarátodat!”, „Áldozd föl magad!”, „Korlátozd vágyaidat!”, „Dolgozz!” normái voltak meghatározók, addig a fogyasztói civilizáció a „Szeresd önmagad!”, „Valósítsd meg önmagad!”, „Éld ki szabadon a vágyaid!”, „Élvezd az életet!” célkitűzéseitől hangos” (Hankiss 1999; Éber, 2008). A szabadidő megnövekedett fontossága és társadalomszervezési jelentősége miatt sokan már napjaink társadalmát – igyekezve megtalálni azt a narratívát, amellyel minél jobban leírhatóak a társadalmi folyamatok, csoportok – szabadidő-társadalomnak

aposztrofálják. E terminus jellegzetességei közé tartozik az időaspektusok közötti éles határ megszűnése, a mennyiségi idő minőségivé konvertálására növekvő igény, illetve a szabadidő szerepének és társadalmi presztízisének növekedése.

A megváltozott szabadidő és annak megélésének értelmezésekor nem hagyhatjuk figyelmen kívül a korábban már taglalt információs társadalom sajátosságaival való szoros kapcsolatát. Szót kell ejtenünk a mediatizációról, az információszerzési és kommunikációs stratégiák alapvető átalakulásáról (amely megítélésünk szerint sokkal fontosabb ennek technikai hátterénél). A médiaeszközök a szabadidő nem intézményesült és intézményesült terei mellett olyan terekbe is benyomulnak, amelyeket korábban a család, az iskola, vagy éppen a munka uralt. A családi vacsora alatt frissített Facebook-állapot, a tanóra alatti internetes csevegés mindennapos tevékenység, amely nem ritkán a szocializációs közegek konfliktusával jár együtt. Nem véletlenül ír Buckingham (Buckingham, 2002) a gyerekkor haláláról: a freudi kitétel, mely szerint a szexualitás és a halál „nem gyerek kezébe való” ott van mindennapi betevő filmjeinkben, a videómegosztókon, torrent- és streamoldalakon. Az internet megváltoztatja hétköznapijainkat: sokkal gyorsabban és egyszerűbben juthatunk információhoz, az infokommunikációs eszközök beépülnek az életünkbe, a mobiltelefonunk, a kapcsolataink (pl. közösségi oldalakon), azonosítanak minket, már-már a személyiségünk részévé válnak. Megváltozik a munkánk, a kapcsolattartásunk, információszerzésünk, kikapcsolódásunk, szórakozásunk módja. Alapvetően megváltozott például a kapcsolatteremtés és kapcsolattartás módja, egyre nagyobb szerep jut a személyközi kommunikációt felváltó, különböző infokommunikációs eszközöket közbeiktató megoldásoknak.

Ma már a kulturális identitásképzés jobbra nem az osztálytermekben, hanem „a tévéstúdiókban” zajlik (György, 1997), így abban a legtöbb elméletalkotó egyetért, hogy a múlt század nyolcvanas éveitől kezdődően – és az ezredfordulón kiteljesedve – alapvetően megváltozott a társadalom működésmódja. S míg a hasonló léptékű pszichés és szociális változást igénylő városiasodás folyamatához való alkalmazkodáshoz az emberiségnek több száz éve volt, addig e változáshoz való alkalmazkodásra legalább egy nagyságrenddel kevesebb idő, pár évtized áll rendelkezésre.

Összefoglalóan: megállapíthatjuk, hogy a felnövekvő generáció „társadalomképessé” alakítására különböző korok, különböző kultúrák, különböző társadalmi csoportok más- és más tereket, színtereket, személyeket különítettek, különítenek el, bíztak meg. Mára úgy tűnik, hogy napjainkban a (részben mediatizált) szabadidős terep a családdal és az iskolával egyenrangú szocializációs ágensként jelenik meg, hiszen mind társadalmi hatókörében, mind az egyén időfelhasználását és ennek intenzitását tekintve, mind szabályrendszerének egyedi mielváltában szerepe összemérhető ezekkel (lásd: alább).

2. Szocializációs közegek

A szocializáció fogalmát mai jelentésével a XX. század elejétől kezdték használni a társadalomtudományokban. Szociológiai elméletét elsőként Durkheim fogalmazta meg. Manapság a sok közül az egyik leginkább átfogó meghatározás szerint szocializációnak azt a folyamatot tekintjük, amelyben az egyén tudásra, képességekre tesz szert, megerősödik attitűdjeiben – más szóval tudatosítja-kialakítja kompetenciáit –, és amely folyamat alkalmassá teszi arra, hogy a társadalom tagjaként gyakorolja élettevékenységeit. E folyamat során az egyén megtanulja megismerni önmagát és környezetét, elsajátítani az együttélés szabályait, a lehetséges és elvárt viselkedésmódokat (Bagdy, 2004; Somlai, 1997). A szocializáció értelmezésünkben tehát meglehetősen tág²¹: a szocializációs folyamat nemcsak tudatos tanulás eredménye lehet, hanem történhet rejtett mechanizmusok útján is (Murányi, 2006). Míg a szocializáció történhet tudattalanul, a nevelés az egyén szándékolt (és ennek megfelelően tudatos, tervszerű) befolyásolása, rendezett, alapjában véve célracionális interakció, egyfajta módszeres szocializáció. (Újabban „fejlődési eseménynek”, ezek szinte végtelen számú sorozatának ábrázolják e folyamatot.) E meghatározásokban természetesen mindig a befolyásoló szándéka, célja minősíti tevékenységét s nem feltétlenül annak eredményessége.

Értelmezési keretek

A szocializáció tehát a személyiség változásának, „normális esetben” fejlődésének többnyire meglehetősen tagolt, különböző társadalmi (és tárgyi) környezettel kölcsönhatásban zajló folyamata. Tulajdonképpen ott érvényesül, ahol a személyiség és a közösségek (csoportok), az egyén és a társadalom, vagy annak bármelyik alrendszere „összeér”, „keresztezi egymást”. Lényegi elemei: az egyén és a közösség, illetve a köztük létrejött interakció, valamint ennek folyamata, hatása (Percheron, 1999).

A szocializációt vizsgálhatjuk az egyén oldaláról (a társadalomba illeszkedés mikéntje), az intézmények felől (azok szerepe a szocializációs tartalmak és folyamatok közvetítésében) és a társadalom felől (miként kerül közvetítésre a társadalmi normarendszer). Számunkra most a szocializációnak – egyébként további ezer meg egy tárgyalható aspektusa közül – azon terepei érdekesek, ahol a szocializáció

21 Barbárok hada áraszt el minket minden új generáció születésével, mondja találón Parsons (Parsons, 1982). E barbárok „domesztikálása” a szocializáció és a nevelés feladata.

megtörténik. Kevésbé fókuszálunk tehát magára a folyamatra (így azt sem fogjuk tételelesen elemezni, hogy milyen szocializációs, tanulási folyamatok zajlanak), hanem azokat az ágenseket vizsgáljuk, amelyek a szocializációs hatótérben, mezőben érvényesülnek és megpróbálunk ezek között némi szabályszerűséget felfedezni.

Értelmezési keretét tekintve az elméletek egy része (pl.: Giddens, 2006; Kozma, 1999) egy adott életszakaszra fókuszál és az ehhez tartozó terepeket, élethelyzetet, időháztartást lenyomatszerűen vizsgálja, másik része az egyén fejlődési szakaszaihoz tartozó szintereket fő szocializációs szakaszokat elemzi, mutatja be (pl.: Parsons, 1982). Ugyanakkor mind a fejlődési szakaszokat alapul vevő, mind az adott időháztartást elemző szociológiai iskolák között különbség van (sokszor az iskolákon belül is), részben a fogalomhasználatban (beszélünk közegről, terepről, szinterről, csoportról, stb.) és abban, hogy hány szinttel számol (kettő, három, négy stb.), illetve melyek ezek, mik a fő mozgatórugói, alapvetései. A szocializációs szinterek megnevezésének alapja, oka, illetve magyarázata, sőt fogalmi háttere az irodalomban leginkább sejtéseken, kijelentéseken (hovatovább sokszor azonos kifejezéseken, de különböző fogalmakon) és kevésbé levezetéseken, szabályszerűségeken, esetleg axiómákon alapul. A szocializációs közegekkel kapcsolatos írások nem ismertetik, hogy mely szempont alapján sorolnak valamilyen ágenszt e közegek közé és emiatt milyen területek maradnak ki: melyeket tekintik minőségében is új összességnek és melyeket ezek részeinek. Nem tudhatjuk azt sem, hogy e – meglehetősen önkényes – besorolás(ok)nak van-e, és ha igen, mi(k) a kritériuma(i). Joggal vetődik fel tehát a kérdés:

- a) mi alapján sorolunk valamit szocializációs közegnek, milyen ismérv szükséges ahhoz, hogy valamit szocializációs közegnek tekintsünk?
- b) ez alapján mi tekinthető szocializációs közegnek és mi, ami bár a szocializációs mező része, de mégsem tekinthető önálló közegnek?

A fogalmi zavarok elkerülése érdekében a minőségében is új szocializációs területet közegnek (szintérnek, terepnek) fogjuk hívni és a szocializációs közegnek nem tekinthető szocializációs ágenseket szocializációs *elemnek* (*felületnek*, *csoportnak*) nevezzük. A *szocializációs közeg* tehát olyan, a szocializációs ágensek minőségileg is új szintű részhalmaza, amely az egyén és a közösség (társadalom) közötti kölcsönhatásban a szocializációs elemeket közös szabályszerűségbe rendezi össze. Az új szint egyszerre értendő az egyénitől az általános irányába ható absztrakciónak (értsd: az én családom vs. család) és az egyes elemtől a generális irányába történő absztrakciónak (a családi ünnepek vagy hétköznapiak szerepe, a büntetés,

jutalmazás szerepe, a gyermekkorban, kamaszkorban szabályozó szerepe mint elem vs. a család mint szocializációs közeg általánossága). A szocializációs elemek önálló minőséggé válása megítélésünk szerint az alábbi három tényezőtől függ:

- *A hatókörtől:* alapvető követelmény, hogy egy szocializációs helyzetet akkor nevezzünk átfogóan közegnek, ha annak hatása elől nehezen térhet ki az adott társadalom egy-egy tagja. Azaz extrém kivételektől eltekintve (iskolakerülés, család hiánya, mélyszegénységben töltött „remetei” lét stb.) az egyén természetes módon találkozik egy közeg hatásaival. (E találkozássoknak természetesen különbözők a mélységei, különböző a gazdagságuk, sőt hozzáférésük lehetősége is eltérhet egymástól.)
- *A szocializációs térben eltöltött időtől és annak intenzitásától:* nyilvánvaló, hogy szükséges megfelelő mennyiségű eltöltött idő ahhoz, hogy egy szocializációs elem közegként hathasson. Az intenzitás esetünkben jelenti az egyénnek adott térbe történő involválódását, részvételének tartósságát, mélységét, kötődésének szálait, egyéb minőségeit.
- *Saját szabályrendszer, a részvétel egyedi alapvetései:* lényeges, hogy ne csak időben és hatókörben, akár térben különbözzön egy szocializációs elem egy másiktól, hanem ha önálló közegként akarjuk azt értelmezni, ne legyen leírható a másik közeg alapvetéseivel, szabályaival.
- A szocializációs közeggel kapcsolatos írárok és saját tapasztalataink alapján az alábbi szabályrendszert vesszük alapul, ahhoz, hogy egy szocializációs mezőben szereplő ágenst szocializációs színtérnek, közegnek tekintsünk.

Hangsúlyozzuk, hogy itt nem egy egyén szocializációs közegeit, hanem a társadalomban ható közegeket vesszük számba (különbön értelmét vesztené a hatóerő követelménye). Tehát természetesen lehetséges, hogy egy adott egyén szocializációja során egy-egy olyan elem kap kiemelt szerepet (szocializációs közegszerű minőséget), amely egy másik egyénnél nem, illetve amely társadalmi szinten sem értelmezhető szocializációs közegként. Gondoljunk csak az egyházi környezetben nevelkedőkre, akiknél sokszor a család, iskola, de akár a szabadidős interakciók is egyházi keretek között zajlanak (vagy a civilek iránt elkötelezett fiatalra, aki szabadidejét közhasznú önkéntes tevékenységgel tölti, és akire ez a közeg hat kitüntetetten). Az egyénre hathatnak azok az ágensok is, amelyeknek közvetlenül nem része, vagy amelyeket tudatosan elvet (az egyházakat elutasító egyén szocializációjára nyilvánvalóan hatott, gondolkodását befolyásolta a vallás). Ettől ezek társadalmi szinten történő szocializációs közegbeli megítélése nem változik.

A család mint szocializációs közeg

Nemcsak a szocializációval foglalkozó írások alapján, de a köznapi életben használatos fogalmak szerint is, valamint a fentebb ismertetett ismérveknek megfelelően kevés vita van abban, hogy az elsődleges szocializációs közeg (mind időbeliségét, mind jellegét tekintve) a *család* (nagy család, rokonság). A család feladata, funkciója az intim kapcsolati minták működtetése, a kommunikáció képességének kialakulása, az identitás meghatározása, az alapvető viselkedési (pl. egészségviselkedési) szokások kialakulása. A család mint informális kiscsoport a mintavétel első bázisa, ahol az első „mi-élmény” mintázódik, s megalapozza az ember szokásrendszerét, viselkedéskultúráját, a más közegek irányában való lendítő vagy fékező indíttatást. Itt kapunk először mintát a különböző szerep-kapcsolatokra, szimmetrikus és aszimmetrikus viszonyokra, és itt tanuljuk meg a szerepek státuszértékét, a státuszok hierarchiáját és a kölcsönösség elvét. Itt nyílik mód a gondozás-
ra-biztonságnyújtásra, a szeretet mint elsődleges szociális érzelem megtanulására; az interakciós tér biztosítására (modellnyújtás-szereptanulás), az én, az én-rendszer és a belső kontrollfunkciók alapjainak kialakítására (cselekvésserkentő és gátló rendszerek kialakulása, késleltetési képesség, frusztrációs tolerancia, a jutalom és büntetés önszabályozásának képessége) és a kommunikáció rendjének megalapozására (verbalitás, nonverbalitás és azok összhangja). E térben élmények, személyes tapasztalatok alapján tanulunk: az ott jelen lévő személyek nem helyettesíthetők, és a világértelmezés alapjai e terepen teremődnek meg (és ezek később igen nehezen módosíthatók).

Az iskola mint szocializációs közeg

Ugyancsak megegyezik csaknem valamennyi elmélet abban is, hogy másodlagos szocializációs közegnek az iskola (óvoda) tekinthető. Az iskolának többnyire deklarált célja, hogy a tanulók elsajátítsák, vagy éppen magasabb szinten rendezzék, tudatosítsák mindazokat az információkat, jártasságokat-készségeket, képességeket, értékeket, kompetenciákat, amelyeket a társadalom, vagy annak valamely rétege, alrendszere fontosnak tart, így valamiképp legitimál. Egy meghatározott iskolakép mellett például ilyen lehet a kötelességtudás, megbízhatóság, pontosság, altruizmus, demokratikus viselkedés, hűség, kongruencia, bátorság. Egyes iskolakritikák, így pl.: a „rejtett tanterv elmélete” szerint pedig ilyen a versenyhelyzetben érvényesíthető csalás, a képmutatás, a hűtlenség, alávetettség érzésének elsajátítása stb. A másodlagos szocializáció a fejlődés későbbi időszakában zárkózik fel

az egyén életében, amikor megjelennek a másfajta világértelmezések, ami a társadalom új metszeteit mutatja és megismertet másfajta hierarchiákkal. E helyen – ellentétben a családdal, ahol sok dolog „alanyi jog volt” – az embert elsősorban a teljesítményei, tudása, tulajdonságai, a társadalom valamely alrendszere által neki szánt jövőkép alapján értékelik, és az elvárások, a normák egyre inkább elvonatkoztatódnak a konkrét személyektől. Az iskola speciális feladatai között szerepel a munkamegosztásra való felkészítés, a sokoldalú személyiségfejlesztés és az értékközvetítés intenzifikálása, hatékonyabbá-eredményesebbé tétele, bizonyos szempontból homogenizálása (Nagy-Trencsényi, 2012). További feladatai is vannak e szintérnek: egyrészt a családhoz fűződő érzelmi viszony meglazítása, másrészt a kortárs csoportban történő bevalásban való támogatás. Mindemellett a LLL (élethosszig tartó tanulás) és a LWL (lifewide learning, életet átfogó tanulás, a LLL-ben adott tartalmak mint egymásra épülő elemek szervezett rendszere) elméletei e funkciókat kitágítják, olykor messze a tudástranszfer hivatalos üzemén túlra (lásd: később). Ezen másodlagos szocializációs térhez soroljuk a majdani munkahelyet is, elsősorban azért, mert megítélésünk szerint tartalmi jegyei alapján jellegzetességei ide kötik.

3. A szabadidős tér mint harmadlagos szocializációs közeg

Premodern, modern, posztmodern szabadidő megközelítés

A szabadidő gyakorlati vizsgálata sokkal bonyolultabb feladat, mint első pillantásra tűnik, sokáig a szociológia nem is nagyon foglalkozott ezen „puhább” témával. Ellentétben ugyanis a családi, iskolai-munkahelyi önreflexiókkal az ebben a térben tett kijelentéseink, önvizsgálatunk időtartamát és előfordulási gyakoriságát illetően megbízhatatlanok vagyunk. Jó példa erre a fogmosás idejének önbecslése, amelyet legtöbbször 2-3 percre tesznek, holott a legtöbb esetben az nem több 30-40 másodpercnél. De arra a kérdésre sem vagyunk képesek megbízható választ adni, hogy az elmúlt negyedévben hány napon esett az eső (Tibori, 2003). Mindez pusztán azt mutatja, hogy a szabadidő-szerkezettel, szabadidős eseményekkel kapcsolatos kutatásoknál az önbevallásra alapozott kérdésfeltevések (milyen gyakran szokott Ön...; mennyi ideig szokott Ön... stb.) megbízhatósága csekély. Így a szabadidős kutatásokat sokszor ki kell szélesíteni teljes időháztartás-kutatásokká, sokszor a teljes tevékenység-térképet kell vizsgálni ahhoz, hogy a szabadidő felhasználásáról megtudjunk valamit.

Az időmérlegekből az derül ki, hogy a fejlett országokban a mindennapi élet rohamléptekkel javul. Jövedelmet és szabadidőt tekintve (valamint iskolázottságot, munkakörülményeket, lakásviszonyokat, életkörülményeket nézve is) még a szegényebbeknek is dupla annyi a „vagyonuk”, mint volt a második világháború után. A kutatások a fejlettnak mondott országok polgárainak szabadidejét elég hasonló szerkezetűnek tartják: 25% munka, 25% szabadidő, 50% egyéb társadalmi-fiziológiai szükségletek (benne az alvással; evés, öltözködés, közlekedés, családi kötelezettségek, szexualitás).

Manapság, amikor végérvényesen értelmét veszítette a „8 óra munka, 8 óra pihenés, 8 óra szórakozás” típusú időfelosztás is – s hol vagyunk már a „látástól valókulásig” gazdasági és ebből következő erkölcsi parancsától –, még fontosabb meghatároznunk és tudatosítanunk a szabadidő fogalmát.

A premodern társadalmakra a munkaidő - nem munkaidő elválasztás nem jellemző (egyszerűen nem értelmezett a szabadidő fogalma²²). A 10-14 óra (idénytől, feladattól függően még több) munka a paraszti életforma sajátja volt, a munkán kívüli, „szabad” időt elsősorban szakrális és társas-közösségi kötelezettségek kötötték le.

A modern társadalom idején – mint sok tudományos diszciplína és tudományterület bölcsőjének idején – kezdtek behatóbban foglalkozni a szabadidő fogalmával is. A munka és szabadidő modern értelmű elválasztása Dumazedier nevéhez köthető. E szétválasztás technokrata továbbfejlesztése szerint az emberi tevékenységeket két részre lehet felosztani: a gazdaságilag hasznos (produktív) és a haszontalan (inproduktív) csoportokra, amely utóbbi esetben az elhasznált erőforrás-tartalékok újratermelése valósul meg. E személet nemcsak gépies megközelítése miatt túlhaladott, hiszen sokszor nem jósolható előre milyen tevékenységből lesz produktív eredmény, melyikből nem (gondoljunk csak a szabadidőben hobbyszerűen kezdett garázscégek sikerességére), hanem azért is, mert sokaknál a munka-hobbi, produktív-nem produktív kategóriák már korántsem jelentkeznék ilyen élesen, ha jelentkeznék egyáltalán. Sőt, a szabadidőben végzett tevékenység-

22 Bár az ókorban már megjelent bizonyos értelemben a szabadidő értelmezése (ráérő idő), amely akkori értelmezés szerint valójában az ember emberi mivoltát adja. „A ráérő idő az az életszféra, melynek ... tartalma ... a szabad szemlélődés. A ráérő időnek az a megkülönböztető jegye, hogy eltérően az anyagi gazdaság megszerzésével kapcsolatos egyéb tevékenységtől (kézművesség, kereskedelem) nem irányul szigorúan körvonalazott, meghatározott célok elérésére” (Hagymásy, é.n.). Arisztotelész szerint az emberi erények kibontása a szabadidő feladata, Platon az istenek jóindulatának elnyerését látta a szabadidő céljában.

gek sokszor olyan készségeket fejlesztenek, amelyek a „produktivitást” is segítik, így a fogalompár meglehetősen mesterkéltnek tűnik. Elég utalnunk Selye János (Selye, 1976) munkásságára, vagy Csíkszentmihályi Mihály flow (áramlat) elmélete-re (Csíkszentmihályi, 2010)²³.

A szabadidő modern társadalombeli megközelítése az ún. visszamaradt idő koncepció. E szerint a szabadidő a munkaidőn és az egyéb társadalmi kötelezettségeken-fiziológiai szükségleteken (ún. félszabadidőn²⁴) túleső tevékenységekre fennmaradt időt jelenti, ahol az egyén saját választásait követi, és igyekszik önmagát kifejezni és kibontakoztatni. A félszabadidő a nem munkával töltött időben megjelenő nem a szabad választással jellemezhető idők (pl.: társadalmilag-családilag-szociálisan kötött tevékenységek, fiziológiai szükségletek).

A visszamaradt idő koncepció, mint hagyományos szabadidő-megfogalmazás nem a szabadidőre önmagára, annak funkcióira összpontosít, hanem egy negatív idő meghatározást használ (a szabadidő valami, ami nem társadalmilag programozott). A visszamaradt idő koncepció szerint tehát a szabadidő csak a munka és a félszabadidő után fennmaradó szabadon felhasználható idő. Eszerint „szabadidő az az idő, ami az után marad, hogy elvégeztük a létezésünkhöz szükséges dolgokat, azokat amelyeket meg kell tennünk – biológiai értelemben – az életben maradáshoz [...], valamint a megélhetéshez szükséges dolgokat” (Brightbill, 1963). Persze ezek (munkaidő, félszabadidő, szabadidő) határvonala sem éles (a gyermekünkkel közös tevékenység hol félszabadidő, hol szabadidő; az étkezés esetében gyorsan enni az éhség ellen: félszabadidő, együtt vacsorázni egy étteremben a barátokkal: szabadidő – ez vezet majd át a szubjektív szabadidő posztmodern fogalmához).

23 A biológus és stresszszakértő Selye sokszor hangsúlyozta, hogy azért is nagyon szerencsésnek tartja magát, mert az állam annyira kedves hozzá, hogy pénzt ad a játékaik megvételéhez, sőt nem elég, hogy ezt teszi, külön pénzt ad azért is, mert ő játszik ezekkel a játékszerekkel. A boldogságkutató Csíkszentmihályi nem fogadja el a munka és szabadidő mesterséges szétválasztását, szerinte az áramlat bármelyik esetben átélethető, igaz ez csak a képességek használatakor tehető, a passzív szórakozás esetében nem („azt az energiát, amit valódi célok megvalósítására használhatnánk, olyan ingerkombinációkra vesztegetjük, melyek csak utánozzák a valóságot”). Amikor „az idő és a tevékenység olyan egységbe forrott, hogy az idő élményét, mint a legteljesebb emberi szabadságot... [véljük átélni] ...létrejön a cselekvések olyan komplex egymásba olvadása, „áramlása”, amely a kiteljesedést biztosítja. Ezt az állapotot nevezzük flow-nak” (Csíkszentmihályi 2010).

24 Dumazedier (Dumazedier, 1974) szerint sokszor nem húzható meg pontosan a határ szabadidő és nem szabadidő között. Erre a félszabadidő terminusát javasolta használni. A szabadidőt a gyakorlatban az időmérleg-vizsgálatokból vezetik le, amelyek megkülönböztetnek munkaidőt, egyéb kötelezettségekkel töltött időt (házimunka, kerti munka, közlekedés, ügyintézés), fiziológiai szükségletek idejét (alvás, étkezés, öltözködés, higiénia) és szabadidőt (a második és harmadik tétel együtt a félszabadidő).

Ma már azt is látjuk, hogy megváltozóban az időélmény és időszerkezet, a szabadidő sokszor egyre kevésbé különül el a munkaidőtől, máskor nem közelíthető meg maradékelven; s vannak, akik számára a túlhajtott munka, vannak, akiknek a munkanélküliség, vannak, akiknek a munka-hobbi kettő összemosódása („a munkám a hobbim”) miatt nem értelmezhető a munka és szabadidő szétválasztása. Úgy tűnik, hogy a visszamaradt (maradékelvű) idő elképzelésen alapuló szabadidő megfogalmazás a posztmodern társadalomban nem tartható.

A múlt század elején, amikor a természettudományok leszámoltak az idő abszolút és objektív voltával, ezzel párhuzamosan jelent meg a filozófiában-közgondolkodásban az idő szubjektivitásának fogalma, és a társadalomtudományokban is ez idő tájt foszlott szét az idő racionális rendezettségének és objektív, embertől független mivoltának képzete (Kelvin, 1979). Bár a „fizikai” időre érvényes, hogy mindenki napja 24 órából áll – és mint ilyen az egyik legigazságosabban elosztott jószág –, de közelebből megvizsgálva már ez sem igaz (pl.: betegek), s az idő felhasználásának alternatívái – ezek mennyiségének, minőségének különbözősége – már korántsem biztosítják az igazságosságot. Annál is inkább így van ez, mert van különbség az objektív és szubjektív szabadidő között: objektíven lehet pl.: a vasárnap szabadidő, de ha valaki kötelességének érzi a kerti munkát ez időben, akkor szubjektív értelemben ez mégsem az. Szabadidőnek alapvetően a szubjektív szabadidő értelmezhető, azaz, amikor az egyén tudatában úgy konstruálódik az adott esemény, hogy az független bármiféle külső kényszertől és ura saját helyzetének. A szabadidő tehát nem az időben és nem a cselekvésben, hanem magában a cselekvőben létezik (Furlong-Stalder-Azzopardi, 2003)!

Így a posztmodernitásban a szabadidő inkább személyes elkötelezettség mintsem a körülmények kínálta lehetőség. A szabadidő posztmodern megfogalmazása a tevékenység alapú megközelítés, amely szabadidőnek azt tekintti, amikor mód van szabadidős, nem más által meghatározott tevékenységet végezni. Aprónak tűnik a különbség, mégis hatalmas. Az egyén nem attól lesz valaki, hogy néhány visszamaradt napot²⁵ szánhat magára, hanem attól, hogy önmaga urának érezheti

25 Miképp Rejtő Jenő íratta sírjára: Sír(a)felirat

Ki itt nyugtalankodik csendesen,
Író volt és elköltözött az élők sorába.
Halt harminchat évig, élt néhány napot,
S ha gondolkozott, csak álmodott
Néhány lapot. S mikor kinevették:
Azt hitte, hogy kacagtatott.
Most itt fekszik e nehéz

magát. S ily módon a posztmodern társadalomban az önmagunk általi identitásképzés kiemelt helye a szabadidős tér (nem tagadva, hogy a családnak, iskolának is múlthatatlan szerepe van az identitásképzésben, de épp a fiatalok azok, akik a kortárs csoportok, társas kapcsolatok, személyesség által e térben alakítják ki/újra saját értékrendjüket, önképüket)²⁶.

A szabadidő tehát a modernből a posztmodern társadalomba való átmenet mentén újraartikulálódik (Azzopardi-Furlong-Stalder, 2003), s tulajdonképpen nem magát az időt, hanem annak felhasználását jelenti. Így a szabadidő nem az időben, és nem a cselekvésben, hanem a cselekvőben létezik (Kelly, 1982), így a szabadidő inkább személyes elkötelezettség, mintsem a domináns körülmények kínálta lehetőség (Schultze et al, 1991). Arra vonatkozik, amit önmagunkra fordítunk, és egyszerre a személyes identitáshoz (szabad akarat, választási szabadság) és kollektív jelentésmezők-társadalmi kategóriákhoz (kényszer hiányához, gazdasági-kulturális-kapcsolati tőke) is köthető (Azzopardi-Furlong-Stalder, 2003).

E logika mentén posztmodern szabadidős ágens a virtuális szabadidős tér is, legyen ez épp egy hagyományos közösségi tér leképzése (hagyományos játékok a weben); újszerű játékelemek (tevenevelés a weben); vagy egy teljesen új megközelítés, egy kitalált vizualitásában is létező világban történő kalandozás (MMO játékok); de ilyenek a nem játékalapú, hanem a valós identitást leképző oldalak is (közösségi site-ok, de akár a blogokon kifejtett véleményösszesség).

A szabadidő értelmezése nemcsak történetileg mutat eltérést, mivel egyidejűleg jelenthet hatékonyan felhasznált szabad órákat, ugyanakkor pusztán kötelezettség, tevékenység nélkül töltött szabad időt is. Míg magyarul a szabadidő kifejezést használjuk minden szabadon végzett tevékenység eltöltésére szánt időre, az angol nyelv a teljes szabadidőt *free time*-nak, az értékes szabadidőt *leisure time*-nak (a tervezett, tevékeny, a nem „csak úgy” eltöltött szabadidőt) nevezi. A Veblen (Veblen, 1975) által használt fogalompár másképp megfogalmazva: a *free time*

Temetői hant alatt,
Zöld koponyáján kiút a csira
És azt álmodja, hogy él.
Szegény. Béke hangjaira!
Ámen.

26 Előtérbe kerül a gondolat (Baudrillard, 1998), hogy a kikapcsolódás-szórakozás egyfajta kötelezettséggé vált, az nem szabadidő, hanem elfogyasztott idő immár, s messze került a premodern korok ártatlan játékoságától, vagy a modernitás ingyenes idejétől.

a nem munkával töltött összes idő és ennek része a *leisure time* a megtervezett, minőségi szabadidő – benne az ember a szabadság érzését és lehetőségét teljesíti ki, szabadságot ad arra, hogy megvalósítsuk magunkat²⁷.

A növekvő free time, valamint a leisure time értelmes, az egyén számára hasznos-élvezetes eltöltése központi kérdés lett tehát, bár sokszor nem vagyunk felkészülve a megnövekedett időmennyiség (free) autentikus szellemben (leisure) történő felhasználására. Ilyen értelemben meg kell, hogy különböztessünk mennyiségi és minőségi időt, s be kell lássuk, sokkal kevésbé az órák száma, mint az adott tevékenységgel eltöltött minőségi idő érdekes a számunkra. Egy közösségben – bár a mennyiségi együttlét ideje is fontos mutatószám – sem azt tekinthető igazán lényegesnek, ha az adott csoport tagjai fizikailag (pl.: család) egy helyen, egy légtérben vannak, de közben „apa mosdik, anya főz, gyerek tévét néz, kutya internetezik”²⁸, hanem amikor a család közös aktivitást fejt ki („együtt lenni jó”: kirándul, kártyázik, együtt néz tévét), azaz minőségi időt tölt el.

A szabadidő funkciói

Az egyén oldaláról a szabadidő szegmentálása kapcsán észlelhetjük, hogy vannak olyan elemek, amelyek egyformán jellemzőek a különféle életkorú, életminőségű, gazdasági aktivitású és lakóhelyű személyekre (döntően tévézés és kisebb mértékben az olvasás); és vannak olyan tevékenységek, amelyek meghatározott csoportokhoz kapcsolódnak. Ha valaki magasabban művelt, jobb a társadalmi pozíciója, megnő számára az idő értéke, növekszik a reális lehetőségek köre és kevésbé lesz a körülményeknek kiszolgáltatva. Összegezve különböző szabadidős klasszifikációkat, az a kép rajzolódik ki, hogy a szabadidőnek az egyén szintjén négyféle funkciót tulajdoníthatunk. Ezek:

- A szabad (ön)fejlesztés funkciója, amely elsősorban a személyiségfejlődést szolgálja az egészségorientáción, magaskultúrán stb. keresztül (míg az elvárt önfejlesztés funkciója inkább a félszabadidő része);
- Az önkifejezés-önmegvalósítás funkciója: legyen ez játék, alkotás, a társas kapcsolatok vagy az érzelmi élet kiteljesedéséhez való hozzájárulás²⁹;

27 A leisure studies tudományterület épp a szórakozással, kikapcsolódással, szabadidővel foglalkozik, mint a posztmodern ember sajátosságával (Rojek 1995).

28 Zelk Zoltán versének kiforgatása.

29 Limbos az önkifejezés-önmegvalósítás helyett a kapcsolatépítést hangsúlyozza (Kovácsné Bakos, é.n.), amely megítélésünk szerint nem elsősorban szabadidő-specifikus tevékenység, sőt nem is igazán funkcióként értelmezhető.

- A feltöltődés funkciója, amely a pihenést-rekreációt-lazítást foglalja magában;
- A szórakozás funkciója, amely az élmények keresésének biztosításához járul hozzá.

Társadalmi szinten a szabadidő funkcionalitása három téren jelölhető meg:

- A gazdasági funkció, amelyben a szabadidős tér a munkaerő újratermelését segítő iparág működtetésében nyilvánul meg;
- A beilleszkedési funkció, amely esetében a szabadidős tevékenységek során folyó szocializációs folyamatokat öleli fel;
- Az identitás funkció, amely kapcsán szegmentálható, hogy egyes közösségek, társadalmi-csoportok választanak egyes szabadidős tartalmakat, míg másokat nem.

A szabadidős tér tipológiája

A szabadidős tevékenységtérkép alapján megkülönböztethetünk társas és egyéni jellegű szabadidős tevékenységeket. Társas tevékenységekhez tartozik a vendégeskedés, családi tevékenységek; nem társas tevékenységekhez az olvasás, egyéni tévénézés, számítógépes-internetes tevékenységek nagy többsége stb. A társas szabadidőnek három aspektusát tekinthetjük: a családi, társasági és társadalmi szférát. A szabadidős tevékenységeket aktivitás szempontjából is elkülöníthetjük az aktív: fizikailag, intellektuálisan, emocionálisan erőfeszítést igénylő (vásárlás, étkezés, olvasás, internetezés) és a passzív: befogadó (bárméskodás, lófrálás, tv nézés) szabadidős elemekre.

Stebbins (Stebbins, 1992) szerint létezik komoly (serious) és eseti (casual) szabadidő-eltöltés. A komoly szabadidő-eltöltésnek jellegzetessége, hogy nem munkajellegű, hosszú távú haszna van, értéktartalma van, kitartóan végzett, személyes jellegű és hozzájárul a szociális identitáshoz. Az eseti szabadidő inkább: játékszerű, pihentető, szórakoztató, könnyen megvalósítható. Előbbibe az olvasás, sport, tanulás, utóbbiba a strukturálatlan időeltöltés tartozik.

Más felosztás a fizikai mozgást igénylő vs. a fizikai helyváltoztatás nem igénylő szabadidős tevékenységeket veszi számba. Hasonló dimenzió szerint, de háromelemű szegmentáció a pihenés, kreatív rekreáció és a fizikai és sport-rekreáció szerinti felosztás. A rekreáció az egyén erőforrásainak feltöltését, kapacitásának maximumának visszaállítását, fizikai-szellemi-társas állapotának helyreállítását célozza (lehetseges megkülönböztetés a fizikai és szellemi rekreációt is).

- A pihenés a szemlélődést, tétlenséget, a beszélgetést, befogadó tevékenységet takarja (tv, zene, mozi, színház, koncert).
- A kreatív szabadidő-eltöltés elsősorban a társasági életet, a játékokat, az alkotó tevékenységeket, a barkácsolást-kertészkedést, a művészi tevékenységeket fedi.
- A fizikai rekreáció tartalmazza a nem kötelességszerű fizikai munkát, pl.: a kirándulást, a szabadidős sportokat és a természeti sportokat.

A fiatalok szabadidő-eltöltésben Nagy (Nagy, 2008) három fő komponenszt különített el:

- Az ún. magaskultúra³⁰, illetve az ehhez köthető tevékenységek (komolyzenei koncertek, színház, kiállítás, múzeumok, könyvesbolt).
- A szórakozás (partik, diszkók, kávézók, kocsmák, mozizás és a könnyűzenei koncertek).
- Az egészségorientáció (fittség, konditermek, természetbarátság, fizikai kondíció).

Ezek nyomán az egyéneket jellemző szabadidős attribútumok mátrixa is megalkotható. A nemzetközi kutatások általában négy csoportot (clustert) találnak, amelyek bár más-más elnevezések alatt, de úgy tűnik, hogy a szabadidő-felhasználást tekintve általános jellegzetességekkel bírnak (a vizsgálat több országban és időben hasonló eredménnyel zárultak, értelmezhetők társadalmi csoport vagy aktivitás szempontjából):

- Passzívak (low-brow (Peterson, 1981), sétálók): nem aktívak a szabadidő-eltöltésben, legfeljebb a barkácsolás és a „sétálás” a tevékenységük. Jellemzően munkások vagy mezőgazdasági alkalmazottak, marginalizálódottak;

30 Magaskultúrának nevezzük az ún. tömegkultúra világától való elkülönítésben a közfelfogás szerint hagyományozódó, elsősorban az értelmiségi-középosztályi léttel egybekapcsolt kulturális jelenség világát. A magaskulturális javak fogyasztása olyan szimbolikus javakkal függ össze, amelyek – Lukács György szavaival – az ember nembeli lényegével fűzik össze az egyént, a vele szembeállított tömegkultúrában inkább az extázis, a „megfeledkezés” kultuszait ábrázolják a kultúraelméletek. A tömeg- vagy populáris kultúra (egyes szerzők pl.: McQuail, 2003 ez utóbbi kettő között is különbséget tesznek) mondanivalója és formanyelve egyszerűbb a magaskultúráénál. Ez a kettéválás történelmi folyamat a folklór naív egységéhez képest, ugyanakkor – különösen napjainkban és különösen az ifjúsági korosztályokban – a két kultúra közt árnyalt és gazdag átjárások léteznek.

- **Rekreációsok** (middle-brow (Peterson, 1981), szórakozás-fogyasztók (Wiesand, 2000)): szabadidős-tevékenységük család és sportközpontú, kulturális tevékenységeikre a populáris kultúra jellemző (tv-nézés, vásárok, bálók látogatása). Jórészt alkalmazottakból áll és ez a réteg a népesség csaknem felét teszi ki. Alapvetően befelé fordulók és élvezik a fogyasztói társadalom gyümölcsét;
- **Műveltek** (felhalmozók (Peterson, 1981), fogyasztók, mindenevők (Wiesand, 2000)): a kultúra, de annak nem elsősorban a magaskultúra elemeiből választók. Közélet iránt érdeklődők, aktívak a politikai és a civil társadalmi életben;
- **Kiváltságosok** (high-brow (Peterson, 1981), lelkesek (Wiesand), autonómok (Vitányi)): a magaskultúra fogyasztói, szabadfoglalkozásúak, értelmiségiek, vezetők, politikusok, hivatalnokok.

Ezt a modellt használva Vitányi Iván (Vitányi, 1993) a szabadidős viselkedési típusokat négy elemre osztja fel. Ehhez tudnunk kell, hogy a szabadidős tevékenységekben ma már egyre inkább az értékorientáció-életmód dimenziók a meghatározók és csökken a foglalkozás-jövedelem tengely fontossága:

- **Passzív szabadidő:** ebben a szegmensben szabadidőnkben nem csinálunk semmit (legfeljebb tv-t nézünk, házimunkát végzünk, vagy kocsmába megyünk);
- **Rekreatív szabadidő:** szabadidőnk ezen részét felüdülésre használjuk, a könnyű műfajokat részesítve előnyben;
- **Akkumulatív szabadidő:** széles érdeklődési körrel, általános jelleggel, a ki-próbálás attitűdjét előtérbe helyezve, nem elköteleződő magatartás jellemzi ezt a szegmenst;
- **Inspiratív szabadidő:** a magasabb kultúrával töltött szabadidő (önmagát építő értékeket ápoló időszak)

A szabadidő szegmentálása kapcsán végzett kutatásokból kirajzolódik, hogy a szabadidő – az év ciklikussága okán – szerkezetileg is besorolható³¹:

1. **napi szabadidő:** a hétköznapokon nem munkával, nem közvetlenül fiziológiai szükségletekkel és társadalmi kööttségekkel töltött idő,

31 Az ifjúsági szabadidő – különbözve a felnőttkori szabadidőtől – nem csak tevékenységbázisú, hanem az autonómia, az öngazgatás és önmegvalósítás, identitáskeresés szintere is.

2. heti szabadidő: európai kultúránkban elsősorban a hétvégén összpontosuló ciklikus szabadidő (jellegét tekintve ide sorolhatók az ünnepekkori szabadidők is),
3. éves szabadidő: az év ciklikusságát alapul vevő szünidei-szabadság alatti hosszabb egybefüggő időszak, amikor az ember / fiatal kilép a jobbra hagyományos, napi rutinszerű tevékenységből.

A harmadlagos szocializációs közeg értelmezése

Azt már az eddigiek során láthattuk, hogy a szabadidő szerteágazó, többféleképpen értelmezhető és osztályozható, ugyanakkor az is tisztázott, hogy a másik két szocializációs szintér sajátosságaitól különböző társas kapcsolatok szövik át. Kérdés, hogy a családon és az iskolán kívüli kapcsolatok, a baráti, kortársi, szerelmi kapcsolatok lényegüket tekintve mások-e a családi és az iskolai kapcsolatoknál? Tekinthető-e a családon és iskolán túli szocializációs szintér³² önálló, egységes harmadlagos szocializációs közegnek, azaz lehet-e egységesen és elkülönítetten kezelni az iskolán és a családon túli teret? Ha igen, mi az a sajátos karakterisztika, amely megkülönbözteti a másik két közegtől? Vizsgáljuk meg a szocializációs közeggel szemben támasztott hármas követelményrendszerünk teljesülését, így igyekezve bebizonyítani a szabadidős szocializációs ágens, mint harmadlagos szocializációs közeg létét.

A hatókör

A szabadidős területen végzett tevékenységek sokban különböznek a családi és iskolai tevékenységtől, generációs távlatokat tekintve is levonható az a következtetés, hogy a közvetlen termelésen kívüli idő növekvőben van, még akkor is, ha néha a szabadidő utáni hajsza épp a szabadidőt emészti fel (lásd a magyar időháztartás-vizsgálatokat, Tibori, 2003). Ehhez kapcsolódóan nő az általános és szakmai képzés-továbbképzés igénye, de ezen túlmenően nő a közéleti aktivitás, az önfejlesztés, önkifejezés, önmegvalósítás és az öncélú szabadidő felhasználás, élvezet-felüdülés igénye is. Még azok esetében sem megkerülhető a szabadidő problematikája, akik

32 A családon és iskolán túli szocializációs közeg önállósodási törekvéseit és korábbi alárendelt mivoltát jól mutatják az utópisztikus vagy éppen valós hódítási kísérletek, legyenek ezek kommunisztikus elképzelések a szabadidő szabályozására, vagy hosszú ideig valóságos angliai internátusok világa. Közös jellemzőjük, hogy az iskolai élet „türemkedett be”, foglalt el pozíciókat a másodlagos szocializációs téren túl.

erre élethelyzetüknél fogva kevésbé nyitottak, vagy akiknél az elsődleges, másodlagos szocializációs közeg hatásai kevésbé érvényesülnek, sőt sokszor épp az ő esetükben érhető tetten igazán a szabadidős paradigma térhódítása (szinglik, munkanélküliek, workaholicok stb.). Mindenképpen úgy tűnik, hogy az oktatás(munka) és családüggyel foglalkozó nagy intézményrendszerek nem képesek, és nem is feladatuk e jórészt önszerveződő, önkéntességen alapuló „szabadidős láb” kiváltására, a család és az iskola mellett az ezeken túlmutató területtel is majd mindenki találkozik (míg egyes elemeivel nem feltétlen: sportklubok, egyházak, civil szervezetek), így a szabadidős tér a fejlett társadalmakban (majd) mindenkire hatással van. Az elsődleges és másodlagos szocializációs terep mellé ma már felzárkózik egy harmadik típus, „a család mellé kezdetben kiegészítésképp később annak ellenmintájaként belép egy új szocializációs csoportágens” (Csepeli, 2006). Míg a hagyományos szocializációs intézmények (család, iskola) hatása gyengül, a kortárscsoport, mint interakciós terep súlya nő (Váriné, 1975). Míg a család normái az engedelmességet, a tekintélyalapú ragaszkodást írják elő, addig ez a tér a kölcsönös együttműködésen és megegyezésen alapul (Piaget, 1970). A kortárscsoport jelenségében a lényeg nem a sokszor akár deviánsnak tűnő tartalom, hanem maga a folyamat, amely önkéntesen és közösségileg meghatározottan készítet a cselekvésre, a csoportkonform viselkedésre, és mutat túl az egyéni érdekek körén. Az informális csoportok létfontosságúak az egyén, mint individuum tekintetében (Csepeli, 2006). A szabadidős tér kiesik a hagyományos³³ intézményesített³⁴ társadalmi hálózathoz.

33 Hagyományosnak azon intézményeket tekintjük, amelyek a ma felnőtt, korábbi ifjúsági generáció életében is jobbra hasonló módon léteztek, illetve hasonló funkciót töltöttek be (ezért nem tekintjük annak a sorkatonai szolgálatot, hiszen az a jelenlegi ifjúsági generációknál már alig tölt be bármilyen szerepet, míg a korábbi nemzedékek esetében erős szocializációs ágensnek volt tekinthető, vagy ezért nem nevezzük nevén a táborokat, amelyek végképp átalakultak, jórészt fesztivállakká stb.), s így pedagógiai-társadalmi-szociológiai értelemben az ifjú egyén életét hasonlóképpen határozzák meg, mint a korábbi generációban élőkét. Nem hagyományos intézménynek ennél fogva azon terek tekinthetők, amelyek vagy még nem léteztek (pl.: virtuális közösségi terek) a korábbi nemzedék idején, vagy egész másképp töltöttek be, egész más feladatot az egyén életében (pl.: közösségek a valós térben).

34 Esetünkben intézményesítettnek a csoport tagjainak akaratától független objektív létet tekintjük.

Az idő és intenzitás

Tudjuk, hogy a családban és az iskolában, mint szocializációs térben az egyén meglehetősen sok időt tölt, ugyanakkor ifjúkorban az egyén korának növekedésével először eléri, majd (akár többszörösen) meg is haladja a családon és iskolán túli térben töltött idő a családi és iskolai időt (és nem csökken ezen idő súlya a felnőttkorban sem, hiszen a munkaidőt is ezen közeghez tartozónak értelmeztük). Továbbá a családban és az iskolában a részvétel intenzitása meglehetősen erős, sokszálú, mély, ugyanakkor a családon és iskolán túli térről író szerzők szerint ezen kapcsolat a harmadik térben is hasonló erősségű (Csepeli, 2006). Az időháztartás-vizsgálatok és -elemzések (Tibori, 2003; Demetrovics-Paksi-Düll, 2010; Bauer-Szabó, 2009, 2005, 2001) alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy a szabadidős szféra mintái a kötelezettségalapú (másodlagos) szféra mintái után – annak némiképp ellentéteként jelennek meg és – megjelenésüktől folyamatosan növekvő időszeglet jut rájuk egészen a felnőttkorig. Egy 14-16 éves serdülő családban eltöltött ideje mintegy 2-6 óra, iskolai ideje cirka 5-7 óra, a szabadidős térben eltöltött ideje 3-9 óra. Elegendő mennyiségű időt az egyén tehát legalább három területen tölt, legalább három hatáscsoport különíthető el vele kapcsolatban: a család, az iskola (munka) és a szabadidős szféra mintái. A Magyar Ifúság 2012 adataiból kiderül (Nagy-Székely, 2014), hogy a fiatalok 8-9 százalékának saját bevallása szerint a hétköznapi teendők mellett semmilyen szabadideje nincs és 4 százalékuknak a hétvégéit is a kötelezettségek töltik ki. A többiek hétköznaponként átlagosan 3,5 óra, hétvégenként napi 8 óra szabadidőről számoltak be. Mindez azt jelentheti, hogy a többség számára létezik mintegy napi négy-öt óra szabadidő.

Saját szabályrendszer

Láttuk, hogy a szabadidős tér (majd) mindenkire hatással van, annak majdnem mindenki részese, és az egyén megfelelően sok időt tölt ebben a térben. Így a szocializációs közegek követelményeiből egyetlen feltételrendszer állja utunkat, a sajátos kritériumrendszer. Az alábbiakban (lásd: 1. táblázat) azt próbáljuk meg bemutatni, hogy napjaink társadalmát tekintve vannak olyan tulajdonságok ezen a terepen, amelyek a szabadidős tevékenységekre közösen jellemzők, és amelyek megkülönböztetik azokat a másik két színtértől.

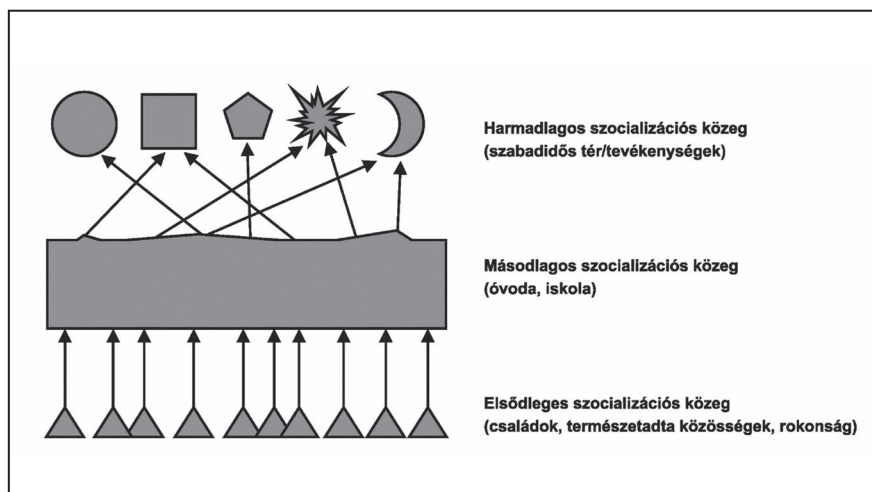
Jellegzetesség	Család	Iskola	Családon és iskolán túli (szabadidős) tevékenységek
Fő viszonybeli jellemző	Adottság	Kötelezettség	Önkéntesség (önkéntesen lehet a terület egyes elemeit használni)
Szervezőelvé	Feltétel-nélküliség	Feltételhez kötöttség	Szabad választhatóság (önálló, szabad rendelkezés az idővel)
Változása	Nem változtatható sem személyében, sem intézményében	Időben változik	A kapcsolatok szabadon oldhatók és köthetők*
Kölcsönösségi viszony	Nincs kölcsönösség	Nincs kölcsönösség	Megvan a kölcsönösség
Hatalom léte	Létezik a közegben előre meghatározott hatalom, mint természetes hierarchia (szülők)	Létezik a közegben előre meghatározott hatalom, mint mesterséges hierarchia (tanárok)	Nem létezik a közegben előre meghatározott hatalom, nincs előre definiált hierarchia**
Szabályelfogadás	A fegyelemvállalás-szabályelfogadás nem önkéntes	A fegyelemvállalás-szabályelfogadás nem önkéntes	A fegyelemvállalás, szabályelfogadás önkéntes
Megjelenése	A születéstől létező közeg	Iskolás(óvodás)kortól létező közeg	Elemei iránt felébredő igény nagyjából egy időben jelenik meg
Intézményesítettség	Inkább intézményes	Intézményes	Inkább nem intézményes

1. táblázat: Hasonlóságok és különbségek a szocializációs közegekben

* Csepeli, 2006.

** A családi és iskolai hatalomról bővebben lásd: Vajda-Kósa, 2005; a pedagógiai problémák hatalmi összefüggéseiről Golnhofer-Szabolcs, 2005; a kortárscsopotról Csepeli, 2006; Piaget, 1970.

Míg a család maga adottság, fő szervezőelve a feltétel-nélküliség, és az iskola alapja a kötelezőség, szervezőelve a feltételeesség, addig a családon és iskolán túli térhez, illetve annak elemeihez szabadon lehet csatlakozni (vagy azokból kilépni), ebben a közegben az egyén szabadon rendelkezik az idejével és önkéntesen köt vagy old kapcsolatokat (Csepeli, 2006). A család személyi lényegét tekintve nem változtatható (tekintsünk el a kivételektől), és a viszonyok nem kölcsönösek, az iskola pedig előre rendszerezett és rendezett módon változik, de viszonyai ugyancsak nem kölcsönösek. Az iskolán és családon túl ez a kölcsönösség fellelhető. A család a születéstől létező inkább intézményes terep, a másodlagos szocializációs terep az iskolás (óvodás) kortól létező intézményes közeg. A családon és iskolán túli tér kevésbé intézményesített, ennek elemei iránt nagyjából 8-12 éves korban ébred fel az igény. Míg a családban és az iskolában létezik előre meghatározott hatalom, mint természetes hierarchia (szülők, tanárok), a fegyelmvállalás-szabályelfogadás nem önkéntes, addig az ezen túli közegben nincs előre meghatározott hatalom, nincs előre definiált hierarchia, a fegyelmvállalás, szabályelfogadás leginkább önkéntes.



1. ábra: Szocializációs közegek

Látható, hogy a családon és iskolán túli közeg szabályrendszere alapvetően különbözik a családi és iskolai szocializációs tér szabályaitól és alapvetéseitől, úgy tűnik tehát, hogy a szocializációs közegekkel kapcsolatos harmadik feltételnek is sikerült eleget tennünk. Mindezek alapján kijelenthető: létezik a családon és iskolán

túli szocializációs közeg, s ez más, mint a családi és iskolai környezet. Ezen túl – utalva arra, hogy időben a másik két közeg után jelenik meg – ezt harmadlagos szocializációs közegnek (vagy szabadidős térnek) javasoljuk hívni. A harmadlagos szocializációs közeg tehát olyan ágens, amely előre definiált hatalom nélküli, amelynek elemei iránti igény a gyerekeknél nagyjából egy időben jelenik meg, az abban lévő kapcsolatok szabadon oldhatók és köthetőek, szervezőelve a szabad választhatóság, fő jellemzője az önkéntesség (s mindezekben eltér az családi és iskolai – elsődleges és másodlagos – szocializációs színtértől). Mindez persze korántsem jelenti azt, hogy az identitás-keresés pusztán a szabadidős tér sajátja lenne, de azt igen, hogy a posztmodern szabadidő-értelmezés, időmennyiség stb. hozzásegít ahhoz, hogy a szabadidős térben kiemelt terepe legyen az identitáskitéljesítésnek.



II. EZEK A FIATALOK...

*Amikor tizennégy éves voltam,
apámat annyira tudatlannak tartottam,
hogy alig bírtam elviselni a jelenlétét.
Mikor huszonegy lettem, megdöbbentett,
milyen sokat tanult hét év alatt.
(ismeretlen szerző³⁵)*

A fejezetben áttekintjük a társadalmi térben értelmezett ifjúsági generációkat, bemutatjuk, mit mondanak a fiatalokról a releváns nemzetközi dokumentumok, illetve a „hagyományos” statisztikai modell. Ennek kritikájaképp igyekszünk egy ezzel versengő ifjúsági korosztályi modellt bemutatni, amelynek alapja nem az életévek (fiziológiai kor), hanem a felelősségvállalások (az egyén önmagáért, illetve másokért), belső szerkezetét pedig a különböző érettségfogalmak (biológiai, pszichés, társadalmi érettség) adják meg.

1. Fiatalok a társadalomban – az XYZ generációk

Mannheim szerint (Mannheim, 1969) egy korcsoport akkor tekinthető generációnak, ha valamely közös immanens tulajdonság, nemzedéki tudat, közösségi jegy jellemzi őket. Az infokommunikációs eszközökkel a fiatalok világa alig hasonlítható a korábbi korok fiataljainak életéhez. Átalakul időháztartásuk, családi, iskolai, munkaerő-piaci státuszuk, másként osztják be, másra használják szabadidejüket, más lesz számukra e fogalmak jelentése is, miként átalakul(t) számukra a kapcsolat, a közösség, a szórakozás, a tanulás fogalma is. Az információs társadalom korának egyik legfontosabb problémája, hogy a felnövekvő generációk, beleszületve a digitális korbba, miképpen alakítják át az ismert társadalmat – és hogyan alakítja az őket. E modellhez – azaz ahhoz, hogy miképp viszonyul az információs társadalom adta lehetőségekhez egy-egy társadalmi csoport Marc Prensky korosztályi

35 Az idézetet – vélhetőleg tévesen – Mark Twainhez kötik (szerző nélkül, 2015).

dimenziót rendelt. Az ő digitális őslakosok-digitális bevándorlók modelljének (Prensky, 2001) továbbfejlesztését hívjuk segítségül (az eredeti modellben a fiatalokat „digitális őslakosnak” (digital natives, N-Gen, netgeneráció) nevezzük, szemben a „digitális bevándorló” idősebb generációval):

- A bébi-bumm (Magyarországon sokszor nagy generációnak is hívott) korosztály a második világháború után a hatvanas évek közepéig bezárólag született. A számítógépet felnőttként ismerték meg, néhányuk használja munkájában, de az közel sem szolgál elsődleges kommunikációs eszközzül.
- A ma a munkaerőpiac derékhadát alkotó X generáció (körülbelül a 60-as évek második felében és a 70-es években születettek) tagjai fiatalon találkoztak az informatikai eszköztárral, tulajdonképpen belecsöppentek a digitális világba. Tanúi voltak, ahogy a számítástechnika előbb informatikává, majd információs társadalommá bővül. Életükben többé-kevésbé jelen van az internet.
- Az Y generáció vagy milleniumi korosztály (a 80-as, 90-es években születettek) tagjai kisgyermekként találkoztak az internettel, digitális bennszülöttekként magabiztosak az eszközök kezelésében, a hálózati térben való eligazodásban, természetes közegük a digitális univerzum, netes személyiségük tudatosan alakított. Erős médiafüggés jellemzi őket, gyorsan reagálnak a technológiai változásokra. Társas kapcsolataik egy időben zajlanak a valós és virtuális világban, a mobil és az internet használatával helyfüggettségük jóval kisebb a korábbi korosztályokénál. Az Y generáció sok szempontból különbözik a korábbi generációktól, tagjai fogékonyak a kulturális tartalmak iránt, vonzódnak a csoporttevékenységekhez, a közösségi térhez, teljesítményközpontúak, magabiztosak, többnyire azonosulnak(!) a szüleik által vallott értékekkel, magasan képzettek (többségük számára fontos az iskola, fontos a jó iskolai teljesítmény). Gyorsan befogadják az információkat, a szöveg helyett a képet és a hangot preferálják, előnyben részesítik a véletlenszerű kapcsolódásokat (hypertext), vágyaik azonnali és gyakori kielégítésére töreksenek, előnyben részesítik a játékot a „komoly” munka helyett, a technológiában a kényelmetlen, de szükségszerű társ helyett barátot látnak. (Prensky, 2001). E generáció tagjai együtt mozognak a globális trendekkel, elsőként képesek elsajátítani az új technikai eszközök használatát, sokszor az edukációs irányt is megváltoztatva, a digitális világban ők vannak otthon, az idősebbek csupán bevándorlók.

- A Z generációt facebook-generációként is emlegetik, ők az ezredfordulókor és utána születtek. Tagjai „számítógép-szüessége” elvesztésekor már a webkettő³⁶, a közösségi hálózati tér teljességével találkozottak, nem is tudják milyen az élet internet nélkül, elsődleges kommunikációs felületük már nem az e-mail, hanem a közösségi háló. Legfontosabb kulturális, nemzedéki különbség a korábbi generációktól, hogy nem csak tartalmat fogyasztanak, hanem tartalmat is szolgáltatnak, gondoljunk csak a youtuber a facebookra, twitterre, torrentoldalakra (és ha azt hisszük, hogy mindez pusztán játék, gondoljunk például a 2013-as márciusi hóviharra, amikor a hagyományos média csődöt mondasával a közösségi oldalak vették át az információszolgáltató funkciót). Eszközkezelésük készség szintű, a közösségi oldalakon ezres nagyságrendű ismerőssel rendelkeznek. Jellemző rájuk a multitasking, a párhuzamos cselekvés: egyszerre írnak blogot, hallgatnak zenét, követik e-mail és közösségi háló forgalmukat, döntéshozataluk felgyorsul. E generáció tagjai nemcsak magukévá teszik, hanem a mindennapokban használják és a maguk képére formálják ezeket az eszközöket és tartalmakat, gyakorlatilag nem helyhez kötöttek. A Z generáció szocializációs környezete gyökeresen különbözik a korábbi generációkétól, ebből adódóan másképp tanulnak, másképp barátkoznak, másképp szórakoznak (Tóbi, 2013). Ez a különbség nem elsősorban szubkulturális (öltözködésben, nyelvhasználatban mutatkozik meg), hanem az információszerzési és kommunikációs stratégiákban. Egyidejűleg több csatornán „fogyasztanak” (multitasking), együttes fogyasztásuk meghaladja az egy fő által „fizikailag” elérhető mennyiséget és nagy részükben nincs semmilyen reflektív tudatosság a tipikus és megszokott internet-használatuk (pl.: letöltés, fájlcsere) jogi-intézményi környezete iránt. Ráadásul a világ változásai nemcsak a psziché racionális részére hatnak, hanem érzelmi életüket is alapvetően befolyásolják. Sokan az érzelmi feszültséget katarzisélmény nélkül „öntik ki” magukból. A lelki tartalmak feldolgozás nélküli kieresztését érzelmi inkontinenciának is nevezzük, hiszen az az elvárás kapcsolódik hozzá, hogy „mások tegyenek tisztaba” bennünket, legalábbis érzelmileg. Így saját érzéseinket rajtuk keresztül

36 A webkettő kifejezés olyan második generációs internetes szolgáltatásokra utal, amelyek elsősorban az online közösségek aktivitására, pontosabban a felhasználók által előállított tartalmakra és azok megosztására épülnek. A webkettő alkalmazások jelentősége elsősorban abban áll, hogy a tartalom válik fontossá a technológiával szemben. A megjelenése előtti, Y generációs szolgáltatások jellemzője az volt, hogy a felhasználó által online olvasható, hallgatható, nézhető tartalmakat – a hagyományos egyirányú médiához hasonlóan – kevés alkotó hozta létre (míg az azt megelőző X generációs tartalmak nem a digitális térben léteztek). Ezzel szemben a webkettő lényege éppen az, hogy a tartalmat maguk a felhasználók hozzák létre és megosztják egymással. (Jó példa a nyílt forráskódú, bárki által szerkeszthető Wikipedia, szemben a hagyományos módon szerkesztett Britannica Online enciklopédiával – Y generáció, sőt a klasszikus lexikonok X generációs offline verzióival – vagy a többek között zenéfilmek-játékok megosztására szolgáló torrentoldalak.)

éljük meg (gondolhatunk itt a blogoszféra egy részére, kommentek ezreire, de bizonyos identitáshelyzetekre, párkapcsolati aspektusokra, vagy akár a munka világára is) (Tari, 2010).

- A társadalomtudósi szellemi maszturbáció ékes példájaként már létezik az Alfa-generáció kategóriája is, ami megjelölés a 2010-es évben, vagy azután születetteket jelenti. Bár nem tudjuk lesz-e változás a Z-generációhoz képest, jellemezhetők-e egyáltalán a mannheimi értelemben önálló generációként, de elnevezésük már van. Bizonyára abban lesznek mások, hogy nem hiszik majd el, hogy ők nem letöltődtek, hanem születtek (ismeretlen karikatúra parafrázálása).

Elvonatkoztatva a megváltozott kommunikációs és információszerzési környezettől és stratégiától általánosságban elmondható, hogy a fiatalok a posztmodernitás értelmezte iskolai ifjúsági korszakba léptek (szemben a modern társadalmak átmeneti ifjúkor-értelmezésével). Ez az ifjúsági életszakasz meghosszabbodásával és az oktatási rendszer expanziójával jellemezhető, miközben növekszik az iskolai verseny, s megváltozik a fiatalok szocializációs környezete; összességében növekszik a fiatalok sebezhetősége³⁷, veszélyeztetettsége. (Zinncecker, 1993; Azzopardi-Furlong-Stalder, 2003).

2. Az ifjúságra vonatkozó nemzetközi és hazai dokumentumok

Elvonatkoztatva a mai társadalmi viszonyoktól próbáljunk meg általánosan meghatározni a fiatalok korosztályi jellemzőit.

A gyermekjogok szempontjából leginkább a tizennyolc év alattiak tekintendők gyermeknek, hiszen a legtöbb ország által alapul vett (1989-es, new yorki) A Gyermekek Jogairól Szóló Egyezmény szerint gyermek az a személy, aki tizennyolcadik életévét nem töltötte be, kivéve, ha a reá alkalmazandó jogszabályok értelmében

³⁷ „A sebezhetőség a társadalom bizonyos egyéneinek és csoportjainak csökkent reagálási képessége arra, hogy szembenézzenek, alkalmazkodjanak vagy megbirkózzanak sajátos gazdasági, társadalmi, kulturális és politikai kihívásokkal” (Azzopardi-Furlong-Stalder, 2003). A sebezhetőség jelentése itt a súlyosan korlátozott lehetőség a munkára, előremenetelre, személyes elégedettségre, esély arra, hogy a fiatal megvédje magát a kockázatoktól (ami meglehetősen jól rimel a becki kockázattársadalomra). A csökkent életminőségű vagy szegényebb csoportok, miképp a nemi, kulturális, etnikai és politikai diszkriminációból fakadó csoportok, egyének még jobban sebezhetőek (lányok, alacsony társadalmi csoportból származók, bevándorlók, sőt általában is a fiatalok).

nagykorúságát már korábban eléri. Az egyes szakjogágak az eltérő életkori jellemzőkre tekintettel a tizennyolc év alatti személyek körét tovább differenciálhatják. A jog ugyancsak ismeri az ifjúság és a fiatal fogalmát is, ezeknek azonban nincs a gyermekfogalomhoz hasonló általánosan bevett életkori határa. Az ENSZ Közgűlése 1995-ben adta ki határozatát (ENSZ, 1995) a 2000 utáni ifjúsági cselekvési programról, amely 14-25 éves fókusszal kíván kidolgoztatni nemzeti stratégiákat, integrálva az oktatás, foglalkoztatás, éhség, szegénység, egészség, környezet, kábítószer-függőség, ifjúkori bűnözés, szabadidős tevékenységeket és a tényleges és teljes részvételt a társadalmi döntéshozatal területén. Meg kell tehát jegyezni, hogy a hivatkozott ENSZ dokumentumokban (és sok más helyen is) a gyermek és a fiatal nem két eltérő, különböző, de egymáshoz illeszkedő halmaz, hanem egymást átfedő viszonyok együttese.

Ugyancsak bizonyos jogviszonyok esetén – például állami támogatások nyújtásakor – sok országban jellemző a tizennyolc év feletti (de bizonyos kor alatti) fiatalok megkülönböztetett kezelése, azonban az ilyen, teljes belátási képességgel rendelkező személyek tekintetében az állami beavatkozásnak sokkal kisebb tere van, mint a gyermekekkel kapcsolatban. Természetesen egyes országokban a korlátozott és teljes cselekvőképesség és a büntethetőség időbeli kategóriái meglehetősen változékonyak, bár az országok legnagyobb része a New York-i Gyermekjogi Egyezmény 18. életévet meghatározó kategóriájához alkalmazkodik. Az Európai Szociális Charta a 15, illetve a 18 év alatti gyermekeknek, fiataloknak biztosít speciális jogvédelmet a munkavégzés területén. Az ún. Afrikai Ifjúsági Alapszerződés (African Youth Charter) 15-35 évesek között definiálja a fiatalokat (Unesco, 2013).

2009 áprilisában az Európai Unió Ifjúsági Stratégiája (EU, 2009) 13-29 évesekre terjeszti ki (a korábbi 15-29 helyett) korosztályi fókuszát. Az Európa Tanács ismét más meghatározást fogadott el (ET, 1993) a 14-25 (30) éveseket érti fiatalok alatt, ugyanakkor tiszteletben tartja az egyes tagállamok eltérő életkori meghatározásait (lásd: 2.; 3. táblázat)³⁸ (bemutatásukat lásd: 4. Melléklet).

³⁸ Az ET ajánlásokat tesz (pl.: Európa Tanács, 1990), valamint áttekinti a tagországok nemzeti ifjúság-politikáját és erről nyilvános jelentéseket készít

Dokumentum/Kor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
ENSZ Kögyülés (fiatal) 14-25																															
New York-i Egyezmény																															
Európai Szociális Charta																															
Afrikai Ifjúsági Alapszerződés																															
Európai Unió Ifjúsági Stratégia																															
Európa Tanács																															

2. táblázat: Az egyes nemzetközi dokumentumok ifjúságtelmezése
Jelmagyarázat: kisgyermek (fehér), fiatal (világosszürke), felnőtt (sötétszürke)

* A dokumentumok nem minden esetben beszélnek mindhárom korosztályról, azt bizonyos esetekben kikövetkeztethetjük csupán.

Ország/Kor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Hollandia																															
Egyesült Királyság																															
Észtország																															
Ausztria																															
Luxemburg																															
Görögország																															
Olaszország																															
Portugália																															
Spanyolország																															
Belgium																															
Dánia																															
Franciaország																															
Svédország																															
Cseh Köztársaság																															
Litvánia																															
Szlovénia																															
Magyarország																															

3. táblázat: Ifjúsági korosztályok az európai országokban (SZMM, kézirat)

Látható, hogy még értelmezéstípusok is nehezen rajzolhatók fel az egyes országok ifjúságfogalma kapcsán, halmazok is alig alakíthatók ki, hiszen vannak országok, ahol a születéstől és vannak, amelyek 15 éves kortól értelmezik az ifjúsági korosztályokat. Bár a korosztály másik határa kicsit talán egységesebb – az országok ezt 25 és 30 év között értelmezik – ettől még közel sincs egységes értelmezés. Az értelmezések kapcsán annyi látszik, hogy legalább három markáns megközelítés létezik. Az egyik a „kvázi-angolszász” iskola, amely a születéstől számítja a korosztályhoz tartozónak az egyént, továbbá létezik egy „dél-európai” értelmezés, amely 15 év körülitől 30 évesig tekinti fiatalnak az egyént és van egy „skandináv és közép-európai” iskola, amely a legszűkebb, 15-25 éves korosztállyal dolgozik (mindamellet fontos, hogy ezen korosztályi besorolások az Európai Unió Ifjúsági Stratégiájának elfogadása előtt történtek, tehát idővel akár lehet remény az egységesség irányába történő elmozdulásra is).

3. A hagyományos statisztikai modell

A statisztika (és például a jog is részben) az ifjúsági dimenzióban leginkább 15-18, 19-25, 26-29 éves életkori kategóriákat határoz meg. Igaz, hogy mérés szempontjából kedvező ez a kategorizáció (értsd: könnyű mérhetőséget biztosít), azonban a társadalomtudományok többsége nem egyszerű és jól definiálható életkori határokkal dolgozik, hanem a különböző élethelyzetek társadalmi összetevőit igyekszik megragadni³⁹. A szociológia, szociálpszichológia, pszichológia, a pedagógia stb. is meghatározza – néha sokféleképpen, de biztos, hogy a statisztikától idegenül – az ifjúsági korosztályokat. Például ifjú az, aki a felnőtteknek fenntartott társadalmi pozícióban még nem rendelkezik önálló döntési joggal; az ifjúkor az intellektuális és szociális képességek kifejlődésének szakasza, a felelősségtudat, értékek és normarendszer még nem stabil, így az egyén még nem önálló és teljes önrendelkezésre még nem alkalmas (Gazsó-Stumpf, 1992; Gazsó-Stumpf, 1995) stb. Az bizonyos, hogy a felnőttektől eltérő csoportról van szó, a születéstől az érett, felnőtt korig tartó folyamat egyedi és megismételhetetlen (Szabó, 2012). További kritika lehet a statisztikai értelmezéssel kapcsolatban, hogy nincs tekintettel az egyén fejlődésére, érettségére, élethelyzetére, pusztán társadalmi változónak tekinti a fiatalt.

Bár a köznapi kategorizálás meglehetősen jól becsüli a korosztályi határokat, azaz elég egyszerűen meg tudjuk mondani, hogy valaki kisgyermek vagy gyerek még, serdülő, fiatal felnőtt vagy felnőtt (ez a besorolás feltehetően nem a kor ismerete, hanem más „puhább” változókon alapul: motorikus funkciók ránézésre, kognitív funkciók egy beszélgetés során, belső indíttatás a védelem vagy az önkiteljesedés elsődlegességének érzetéről stb.). Ugyanakkor a tudományos mérés eddig nem követte ezen puhább változókat. Feltehető tehát a kérdés: valóban azokat mérjük-e, akiket szeretnénk; megállja-e a helyét az egyszerű (és könnyen mérhető) korosztályi besorolás; statisztikai módszereink adekvátak-e a tényleges ifjúkorról? (Nem mellesleg a statisztikai-jogi, vagy a pedagógiai-(fejlődés)pszichológiai szempontok-e az elsődlegesek az ifjúság társadalomtudományi leírásában, illetve elemzése során⁴⁰.)

39 Nehezíti a helyzetet a szociológia, szociálpszichológia, pszichológia, pedagógia, a jogtudományok és még ki tudja hány tudomány különféleképpen határozza meg, elemzi, bemutatja, klasszifikálja, leírja, tárgyalja a gyerekeket, serdülőket, kamaszokat, fiatalokat, fiatal felnőtteket, ifjakat stb. E fogalmi kakofóniában nehéz kihallani azokat a kánonokat, amelyek fogalmi fogódzót adhatnak.

40 A felnőttkort megelőző időszakot tucatnyi szerző klasszifikálta, csak néhányukat alapul véve is a legkülönbözőbb szegmentációval találkozhatunk, sőt a vizsgált életszakaszok tekintetében is van különbség (lásd: 4. táblázat)

<p>Sigmund Freud 1905</p> <p>1. életév: orális stádium összefüggésben a szoptatással.</p> <p>2-3. életév: anális fázis, amelyet jellemez a tisztaság dresszúra, a birtoklás öröme és a dac.</p> <p>4-5. életév: a fallikus stádium, amelyet jellemez a rivalizálás az azonos nemű szülővel (Ödipusz komplexus).</p> <p>5 életévtől a pubertásig: latencia korszak, amelyet az ösztönigények visszahúzó-dása az eszményképekkel való identifikáció jellemez.</p> <p>Pubertás kezdetétől: genitális fázis, amelyben felerősödnek a szeretet-vonzalmak, az érvényesülési tendenciák, a konkurencia-küzdelmek.</p>	<p>Nagy László 1908</p> <p>0-3 életév: Érzéki érdeklődés szakasza</p> <p>3-7 életév: Szubjektív érdeklődés szakasza</p> <p>7-10 életév: Objektív érdeklődés szakasza</p> <p>10-15 életév: Állandó objektív érdeklődés szakasza</p> <p>15 életévtől: Logikai érdeklődés szakasza</p>	<p>Charlotte Bühler 1928</p> <p>1. életév: A pillanatnyi öntudat kifejlődése, a mozgás kialakulása.</p> <p>2-4. életév: első ízben fordulás a szubjektív jelenségek felé, a dolgok értelmének és értékének realizálása.</p> <p>5-8. életév: A közösségbe való beilleszkedés, kötelesség, teljesítmény, munka és mű realizálása.</p> <p>9-13. életév: Tudás-szomj, realizálásra való beállítódás, személyes szabadságra törekvés és az „én” kiemelése.</p> <p>14-19. életév: A szubjektív és objektív viszonylatok szintézise, a környező világba való beilleszkedés, a valósággal való kapcsolat megszilárdítása.</p>
--	---	---

Jean Piaget 1966	Erik Erikson 1950	Donald Super 1957	T. Nowog-rodzki 1965
0-2 év között: szenzomotoros szakasz saját test mozgatósával kapcsolatos kísérletek	1. életévig: csecsemőkor (bizalom vs. bizalmatlanság)	0-14 életév között: A növekedés stádiuma a) fantázia fázis (4-10 éves kor) b) érdeklődés fázis (11-12 éves kor) c) képesség fázis (13-14 éves kor)	3 életévig: korai gyermekkor 3-6 életévig: óvodás kor
2-7 év között: Műveletek előtti szakasz egyszerre egy tulajdonság figyelembevételének képessége (egydimenziós gondolkodás).	2-3 életév: kisgyermekkor (autonómia vs. kétségbeesés) 3-5 életév: óvodáskor (kezdeményezés vs. büntudat)	15-24 életév között: A felfedezés stádiuma a) puhatoló fázis (15-17 kor) b) átállási fázis (18-21 éves kor) c) kipróbálási fázis I. (22-24 éves kor)	6-14 életévig: iskoláskor 14-18 életévig: Serdülőkor, idősebb iskoláskor
7-11 év között: Konkrét műveleti szakasz absztrakt műveletek, szabályok felfogása, de csak konkrét tárgyakra	6-11 életév: iskoláskor (teljesítmény vs. kisebbségség)	25-44 életév között: A konszolidáció stádiuma a) kipróbálás fázis II. (25-30 éves kor) b) stabilizációs fázis (31-44 éves kor)	18-25. életévig: ifjúkor
11 év után: Formális műveleti szakasz elvont logikai elemzések, hipotézisek módszeres ellenőrzése	12-20 életév: serdülőkor (identitás vs. szerepkonfúzió) 20-25 életév: fiatal felnőttkor (intimitás vs. izoláció).		

4. táblázat: Ifjúsági életszakaszok szegmentálása (Jancsák, 2008)

4. Az ifjúságügy korosztályi modellje

Az egyéni életúton alapuló paradigma (ifjúságügy, lásd: később) szerint nem definiálható egyszerűen életkorokban, hogy mi is az ifjúsági életszakasz, illetve azok részei – ezzel természetesen megnehezíti e korosztályok évek szerinti (és egységes) meghatározását –, de ezen paradigma szerint az egyén fejlődésének szakaszai a lényegesek és nem a statisztikai elemzési szempontok⁴¹.

Felmerül a kérdés: ha nem az életkor, akkor milyen más kritérium(ok) alapján sorolhatunk valakit az ifjúsági korosztályhoz. Tudjuk, hogy a felnőtté válás és a társadalmi tényezők szempontjából új ifjúságról és új ifjúságképről beszélhetünk. Az ifjúságügy modellje szerint úgy tekinthetünk az ifjúsági korosztályok meghatározására, illetve ezek szakaszaira, mint amelyek elsősorban a biológiai, pszichológia és társadalmi (szociológiai) sajátosságokra épülnek és a felelősségvállalások határolják: a magáért való felelősségvállalás (döntés), illetve a másokért való felelősségvállalás (a döntésekkel járó felelőségek) közötti teret igyekszik az ifjúsági korosztályi besorolás felölelni (Jancsák, 2008)⁴². Mindez más szempontból a kortárscsoportok tagjaként való értelmezés jellegzetessé válásától, a harmadlagos szocializációs szintén való eligazodástól, a döntésekbe való beleszólás igényének megjelenésétől, a (külső hatalom nélküli) kortárscsoportok jelentőségének ugrásszerű növekedésétől (a viszonyítási pontok áttevődésétől), azaz konkrétan a barátok saját (és nem szülői) kiválasztásától, a csoporthatások többszöröződésétől (Csepeli, 2006) veszi kezdetét; és a felnőtté válásig, munkavállalásig, otthonteremtésig, gyermekvállalásig tart⁴³ (Andorka, 2006). Nem tartozik tehát az ifjúsági korosztályok közé az az időszak, amikor a kisgyermekkel kapcsolatba kerülők elsődleges feladata a védelem (kisgyermekkor⁴⁴), csak az ezen időszak utáni és a felnőttkor közötti életszakaszt tekintjük ifjúkornak.

41 Mégis, ha életkorokat akarunk mondani a 8-12 közötti élet évektől, a 25-30 életévekig terjedő szakaszt nevezhetjük ifjúsági életszakasznak.

42 Bizonyos elméletek (pl.: Arnett, 2000) más paradigmarendszert, a kiteljesedő felnőttkor (emerging adulthood) fogalomrendszerét használják.

43 Az általunk használt ifjúkor belépési időszakára az egyénre egyre inkább jellemző a csoporthatások erősödése (Csepeli, 2006), a kortárscsoport szerepének növekedése, illetve, hogy egyre inkább maga választja meg barátait (és egyre kevésbé tűr beleszólást, illetve barátkozik azokkal, akiket a szülei kijelölnek, „adnak” számára).

44 Az Association for the Education of Young Children szerint a kisgyermekkor (korai gyermekkor, early childhood) a születéstől a 8. életévig tart (Naeyc, 2014).

Az ifjúságügy nem a korosztályi kategóriákban, hanem az egyén életútja alapján fogalmazza meg az ifjúság fogalmát: attól kezdve, hogy az egyén közvetlen gondviselői és intézményes pedagógusi felügyelet nélkül vesz részt a „társadalmi életben”, vesz igénybe szolgáltatásokat, kezdeményez szabadidős, közösségi aktivitásokat, egészen addig, míg éretten nem válik más egyének és csoportok felelős gondviselőjévé (adatalapú elemzését lásd: 2. Melléklet).

A premodern társadalmakban a gyermek, valamifajta szertartáson, rítuson át- esve teljes jogú tagja lett a közösségnek. A modern társadalmakban e két időszakot elválasztotta az ifjúkor (ma serdülőkornak hívjuk), amely speciális felkészülési időszakot jelentett a „már nem gyerek-még nem felnőtt”-nek. A posztmodern társadalom újabb időszakot ékelt be: a posztadoleszcenst (fiatal felnőtt). Az ifjúsági korosztályon belül tehát ma az érettség fogalmainak értelmezésén keresztül nagyjából három viszonylag homogén korcsoportot különíthetünk el⁴⁵:

1. A motoros funkciók teljességétől, autonóm létfenntartástól, a leválás kezdetétől, a felelősség megjelenésétől *a biológiai érettségig: a felelős gyermekkor* (elkülönítve a kisgyermekkortól) (Andorka, 2006). A (kb. 8-10 éves kortól⁴⁶) 12-14 éves korig tartó időszakot⁴⁷, a „felelős” gyermekkort a feladattal való azonosulás és a játék mint munkafeladat és valós teljesítmény jellemzi (Erikson, 2002).

A felelős gyermekkor, prepubertás időszakát testileg az ún. első alakváltozás jellemzi. Az izomtömeg növekszik, a végtag/törzs aránya megnő, s megnő a mozgásigény is. Szabályosabb, harmonikusabb, kitartó és céltudatos lesz maga a mozgás és újrarajzolódik az erő megmutatásának szükséglete. Ebben a korban már nem csak egyes feladat eredménye, de maga az alkotás folyamata is megjelenik örömforrásként.

„A feladatteljesítés öröméért nagyobb, kitartóbb erőfeszítésre is képes; tevékenységei egyre összetettebbé válnak. Életkorának előrehaladtával az egyén érdeklődése a külvilág felé fordul. Jó megfigyelővé válik, következtetési képessége fejlődik. Egyre inkább reális, a valósághoz közelítő képet alakít ki a külvilágról: felfedezi, vagy legalábbis megsejti az ok-okozati összefüggéseket, így aztán kíváncsisága – a tudományos kérdések mellett – a születés problémájára és a nemiségre is kiterjed, zavarba ejtő kérdéseket téve fel a témával kapcsolatban”

45 A három korcsoport jórészt megfeleltethető Erikson (Erikson, 2002) lappangási szakaszának, serdülő és fiatalkorának és fiatal felnőttkorának.

46 Hangsúlyozzuk – hiszen ez érvelésünk lényege – hogy itt hozzátétőleges korosztályi besorolásról van szó, az egyénenként változik, akár a megjelölt intervallumból is kicsúszva.

47 Mérei-Binet és Cole ezt iskoláskornak hívja (Mérei-Binet, 1997; Cole, 1997).

(Nagy et al, 2014). Egyre jobban képes ellentmondások felismerésére és megszüntetésére (Piaget, 1999). Erősödik a gyűjtőszenvedély, a dolgok osztályozásának, „birtokba vételének” szándéka (Izsó, 2008).

E korban egyre inkább megfigyelik mások viselkedését, tisztába kerülnek annak okaival (Szekeres, 2008), miközben egyre inkább „leválnak” a szülőkről, igyekezve minél több csoport tagjává válni, ami szélesíti a látóteret, segítséget nyújt több viszonyítási, mérlegelési szempont felállításához. „A leválási folyamattal megkezdődik a felnőttektől a kortársakhoz való átpártolás időszaka, ami a korszak vége felé teljesedik ki. [A fiatal] jobban érzi magát a barátai között, mivel ott egyenrangú lehet, nem nehezedik rá a felnőttek „nagysága”, s ez megfelelő közeget teremt számára az önértékeléséhez” (Nagy et al, 2014). Megjelenik az érzelmileg erősen motivált kötelességtudat, valamint a kortárcsoportbeli a szabályok és az ahhoz történő tudatos alkalmazkodás. (Izsó, 2008). Változóban van ezidőszakban a játék tartama és módja: a gyermek „a szerep- és szabályjátékokban élményeit, kapcsolatait teremti újjá, s közben megtanulja a szabályokhoz való alkalmazkodás új módozatait” (Cole, 1997).

De „ebben az életkorban még fontos számukra a környezetükben lévő felnőttek (jutalmazó hatalommal bíró referenciaszemélyek: szülő, pedagógus, egyéb, a környezetében élő felnőtt) mintanyújtó és irányító szerepe” (Nagy et al, 2014), bár már nem a mindenhatóság és a hibátlanság képzetével azonosítva őket, hanem egyre erősebb realitás-kontroll tükrében. Ugyanis a felelős gyermekkorban a gyermek egyre inkább képes saját tapasztalásait összevetni korábbi információkkal, médiatöredékekkel, közvetett vagy hatalmi instrukciókkal, így már nem fogadja el maradéktalanul a szülői, tanári autoritást.

2. *A biológiai érettségtől a pszichés érettségig: a serdülőkor* (kb. 12-14 éves kortól – kb. 18 éves korig). A gyermekkort követő időszakot, a 12-14 éves kort követő váltást⁴⁸, a serdülőkort a társas élet újrászerveződése és a legmagasabbrendű emberi képességek kialakulásának befejezése jellemzi (Cole, 1997). Ez az az időszak, amikor a gyermek erkölcsi realizmusa, kívülről irányított, szabályozott tudata kérdésekké fogalmazódik át, megkezdődik az individuális azonosság keresése a hagyományokhoz hasonulás helyébe lépve⁴⁹ (Allport, 1997). E szakaszra jellemző a lehetőségekről való gondolkodás, a hipotézisek használata és kipróbálása, a metaszintű gondolkodás és a megszokáson való túllépés, az új

⁴⁸ Cole ezt 11 évre tesz és korai serdülőkornak hívja (Cole, 1997).

⁴⁹ Ahol tulajdonképpen saját létük alapkérdéseivel szembesülnek (élet értelme, halál, szerelem, barátság, szabadság, autonómia stb.). A barátság tekintetében a fiatalok motivációja különbözik az átlagos felnőtt barátsággal kapcsolatos elvárásaitól. A felnőtteknél a barátság három kritériuma a segítség, a beszélgetés lehetősége és a bizalom, a fiataloknál a szórakozás és a gondolati-élménybeli közösség a legfontosabb (Albert-Dávid, 2007).

utak kipróbálása (Cole, 1997), s ekkor jelenik meg a generációk közötti ellentét (generációs szakadék, Cole, 1997). Az mindenesetre látszik, hogy más ez az időszak, mint a gyermekkor (akár ennek korai, akár iskolai szakasza) és más, mint a fiatal felnőttkor⁵⁰.

A másodlagos nemi jelleg megerősödésével a serdülő egyszerre éli át a végtelen szabadság és a gyomorszorító szorongás érzését. Amennyiben támogató környezet és pozitív énkép jutott osztályrészéül, úgy e változások adta szorongás könnyebben legyőzhető (az egyént pozitív önmegvalósítási szándék, kooperáció, egészséges kockázatvállalás jellemzi), ám ha a negatív énkép nyomja rá a bélyegét a fejlődésére, akkor kétféle válaszreakció lehetséges: „Ha a szorongás faktort a felettes én túlhangsúlyozása kíséri, akkor csendesebb, visszavonuló magatartás válhat jellemzővé. Amennyiben a szorongás faktort az agresszivitás kíséri, akkor pedig nagy valószínűséggel válhat kortársai negatív viselkedésű csoportjának vezéralakjává. Kétségtelen, hogy ezt a viselkedési mintázatot nem ebben az életkori szakaszban gyakorolja először, hanem az ezt megelőzőekben is megjelenhet, mint a problémás viselkedésére negatív visszajelzésekre való reakció (Nagy et al, 2014)”.⁵¹

Egyre kevésbé elégíti ki a serdült szülei válaszai, egyre inkább maga keresi saját önmeghatározását. Elsősorban a személyes térbeli interakciók segítenek ezen önmeghatározási folyamat véghezvitelében, adnak reális tükörképet, segítenek eligazodni az egyediség és közösségiség, a perszonalizáció és szocializáció kettősében. Ilyen önbemérő helyzet többek között a kortárscsoport, ahol a serdülő megélheti önmagát, segítséget kapva ahhoz, hogy az élet új kihívásaihoz alkalmazkodjon (Buda, 2005). Minderre a virtuális tér sokkal kevésbé alkalmas még akkor is, ha az egyén információs írástudó⁵¹, s jó tudjuk egy serdülőnek se ideje, se elég tapasztalata nincs ahhoz, hogy megfelelően szűrje, értékelje az információt. Márpedig a virtuális tér sok mindenben hasznos, de a fent említett szorongásérzet, bizonytalanság leküzdésében nem, sőt avatott kísért-támogatás nélkül inkább szorongásfokozó, főképp, ha nem a pusztá információszerzésre használt a világháló, hanem tanács- vagy segítségkérésre (lásd: személyes ifjúságsegítés).

50 Egyetemi berkekben a hallgatói közvélekedés – nem teljesen pontosan – a kapunyitási pánikkal jellemzi ezt a korszakot.

51 Az információs írástudó felismeri az információszükségletet, és képes az információ helyét meghatározni, azt megszerezni, szűrni, rendszerezni, értékelni és hatékonyan használni (összességében azzal műveletet végezni), illetve a tudástestbe integrálni, azaz tudja, hogyan szervezett az információ, hogy lelje fel és hogyan vegye igénybe azt, valamint (és ez a leglényegesebb), képes meg tudni, hogy milyen az adott információ hitelessége! Másképp fogalmazva: logikusan és világosan fogalmazza meg az információszükségletet, információszerzési stratégiája jó és célirányos és csak a releváns információkra összpontosít.

Roszsabb esetben, a mindenkiben némiképp eltérő személyiségjegyek (online vs. offline jellegzetességek) kettős személyiséggé torzulhatnak: egy az avatarok, login-nevek, azonosítók mögé bújó ismeretlen világ, amely számára képes az egyén a megnyílásra, feltárulkozásra és a fizikai tér, amelyben nem tud megfelelően kommunikálni érzelmeiről, gondolatairól.

3. A *pszichés érettségtől a szociológiai-társadalmi érettségig: a fiatal felnőttkor* (posztadoleszcens) (kb. 19 éves kortól – kb. 25-30 éves korig). A posztindusztriális társadalmakban a felnőttkor és a serdülőkor közé egy új életszakasz illeszkedik, amelyet a serdülőkénél nagyobb autonómia jellemez (Cole, 1997), de a felnőttiséggel járó felelőssége csekélyebb. Fiatal felnőttkorban tehát bár megnő a fiatalok cselekvési autonómiája, eközben megszűnik védettségük is, míg a felnőttkor teljes lehetőségi repertoárját még nem adja át a társadalom (Vaskovics, 2000). A pályaválasztás kitolódásával elválik a pszichés és társadalmi (szociológiai) érettség, a jogilag felnőttkornak értelmezett életszakaszból a fiatal felnőttiség időszakában teljeseedik ki a társadalomba történő beilleszkedés⁵² (Somlai, 1997).

Ebben az időszakban történik meg a harmadik alakváltozás, a testarányok változásával kialakul a felnőtti testalkat, a mozgás harmonikus lesz, megnő a testi erő, a reakcióidő alacsony, a reagálóképesség nagy, a regenerálódás gyors. A valóságérzékelés reálisra válik, a gondolkodási folyamatok magasfokúak, a fogékonyosság széleskörű. Jellemző a teljes szellemi érettség, az e korban lévőknek van önálló véleményük, igen fogékonyak az új dolgok iránt, céltudatosak (József, 2011). Az intézményes, kötelező csoporttagság – osztály – elmúltával csökken a barátok száma, de a barátságok érzelmi tartalma mélyül. Ezen életszakaszra a társadalmi életbe való beilleszkedési igény is jellemző, valamint a keresési (hely, válasz, társkeresés) funkciók céltudatosabbá válnak (Nagy et al, 2014). Zinnecker szerint ebben a korban a társadalom még moratóriumot, felmentést, mentesítést ad a társadalmi kötelezettségektől-kötöttségektől (míg a gyermekkor kultúrális moratóriumként értelmezi⁵³) (Zinnecker, 1993).

Ez a (mint tudjuk kitolódó) időszak a párkeresés, az intimitás megélésének korszaka is, de egyre inkább ehhez a korhoz tartozik a karrierkezdet, az önálló tulajdon (saját lakás, autó stb.), amelyek megszerzése miatt az első gyermek vállalása egyre későbbre tolódik. Sok fiatal különösebb nehézség nélkül éli meg ezt az időszakot, többnyire a barátok és a család segítő támogatásával, a hiva-

⁵² A hallgatói köznyelvben a mamahotel-papabank néven nevezik ezt az időszakot.

⁵³ Ehhez persze hozzátartozik, hogy a gyermekkor kultúrája nem alacsonyabbrendű, mint a felnőtt (Golnhofer-Szabolcs, 2005).

tásos és nem hivatásos ifjúsági szolgáltatások (segítők, lásd: később) minimális igénybevételével. Sokak viszont a gyorsan változó társadalmi körülmények következtében „olyan kihívásokkal szembesülnek, amelyek kívül esnek közvetlen környezetük tapasztalatain és gyakorlatán. Emiatt szükségük van arra, hogy külső segítséget kérjenek: olyan ifjúsági szolgáltatóhoz forduljanak, ahol számukra a helyzetmegoldást segítő lehetőségek széles skáláját kínálják – de úgy, hogy közben engedik saját döntéseiket meghozni, s így gyakorolhatják, megélhetik növekvő önállóságukat is” (Szabó, 2009).



III. A SZOLGÁLTATÁSI KÖRNYEZET

*Látjuk... őket, ha iskolában vannak - de nem látjuk őket, ha mellette vagy kívül;
látjuk őket, ha akut betegek - de nem látjuk őket, amikor az egészségüket kockáztatják;
látjuk őket, ha munkanélküliek lettek - de nem látjuk, amikor
munkavállalási képességeik hiányában csődöt mondanak;
befogadjuk őket, ha segítségre szorulnak és erről az illetékesek jelzést kapnak
- de nem „törődünk” velük, ha jelzés hiányában nem kerülnek kapcsolatba a rendszerrel stb.
(Nemzeti Ifjúsági Stratégia, 2009)*

Metaforikusan az ifjúsági szabadidő a „felnőttkor tényleges próbaideje” (Fisher-Holder, 1981), a „szabadság édes szigete” és „az individualitás szent bástyája” (Marsland, 1993). E metaforák mögé nézve e fejezetben igyekszünk bizonyítani, hogy a család és az iskola a posztmodern társadalmi térben már nem képes valamennyi releváns funkciót ellátni, így a szabadidős térben is definiálhatók, definiálандók pedagógiai típusú feladatok. Ennek bemutatásához igyekszünk meghatározni ezen környezet sajátosságait (szolgáltatás-alapúság), illetve bemutatjuk szerkezetét (hagymamodell). Jellemezzük továbbá az ezen térben betöltött szerepeket, igyekszünk csoportosítani az itt tevékenykedőket és felvázoljuk a szabadidős tér, fiatalok és szolgáltatásalapú környezet metszetében létrejövő szakma (ifjúság-segítő) kompetencia- és feladattérképét.

1. Van-e dolgunk az iskolán túl?

Az iskola evolúciós szempontból ... nagyon fontos intézmény, neki köszönhetjük a modern államok demokratikus berendezéseit. ... iskola nélkül nem lenne modern társadalom” (Csányi, 2010). De nem kizárólag azért, mert megtanít írni, olvasni, hanem mert mintegy „mellékesen” (de Csányi szerint evolúciós melléktermékekből sokszor lesz szelekciós előny, vö.: rejtett tanterv) megtanít a tanár

elleni lázadásra is⁵⁴. A szabadidős közeg többek közt épp attól lesz más, mint az iskola, hogy a szerepek a spontán (vagy éppen manipulált, de spontaneitást mutató és nem hatalmi, Csányi megfogalmazásában „zsarnoki”) formálódó közösség függvényében alakulnak ki.

Ahova a tanár, az iskola, az iskolarendszer nem ér el

Melyek tehát azok a tevékenységek, jellegzetességek, tulajdonságok, amelyek szükségesnek tűnnek, de iskola (főképp a tradicionális iskola) és a család viszonyrendszerében jobbra figyelmen kívül maradnak?

Az oktatási rendszer elitközpontúsága nem megkönnyíti, hanem megnehezíti az iskolai ifjúsági korszakba való átlépést. A jelenlegi oktatási rendszer éppen a válság és stagnáló övezetekben szelektál és diszkriminál erőteljesen ... ezáltal nem csökkenti, hanem növeli a származási, területi egyenlőtlenségeket, ... és végképpen válasz nélkül hagyja az iskolai ifjúsági korszakban a fiatalok veszélyeztetettségét, és közönyös a fiatalok sebezhetőségével szemben (Azzopardi-Furlong-Stalder, 2003). Az egyenrangú személy-személy közötti (interperszonális) kapcsolatok fájó hiányát mutatja az iskola, ahol az előre meghatározott hatalmi helyzetek (tanár-diák) dominanciája miatt, elméletben is alig-alig kerülhet sor az egyenrangú kapcsolatra. Még a „nyitott iskolák” is küzdenek ezzel a feszültséggel, sőt az önkormányzati intézményrendszerbe erősen integrálódott gyermekvédelemhez kötődő formációk is. Továbbmenve bár a társadalomban élve valamennyien részesei vagyunk különféle szerveződéseknek, csoportoknak, társaságoknak, szerencsés esetben közösségeknek, az iskola a mesterségesen összeállított (korosztályilag többnyire homogén) és hierarchizált csoportok világa. Ilyen tekintetben az iskolában jóformán lehetőség sincs a szabadon alakuló és csoportszerepet dinamikusán változtató csoportok

54 „Az iskola kicsiben az adott társadalmi rendszert mintázza. A tanító és a bűdös kölykök konfliktusainak képében egyszerűsített modellje a zsarnok és a nép szembenállásának. Amint az iskola működni kezd, megindul a harc a zsarnok ellen. Elgáncsolják a tanítót a padsorok között vagy a kabátjára egy „Hülye vagyok” cédulát ragasztanak. ... A nép rájön, hogy az ellenállás nem reménytelen. Nincsen teljesen kiszolgáltatva a zsarnoknak, és még a szemetesládába is el lehet bújni, és ott az óra alatt brekegni, amitől a zsarnok feje alaposan megfájdul. Az ellenállás persze áldozatokkal jár, de ha egy forradalmár fenekére nyilvánosan tíz botütést mérnek és az ezt összeszorított szájjal, némán elviseli, akkor még a szomszéd osztálybeli lányok is elragadtatva fogják őt délután üdvözölni, ami hosszú távon a szaporodási sikereit is növelheti, ami nem elhanyagolható szelekciós szempont. Az iskolába tehát a bűdös kölykök tulajdonképpen ... azért járnak, hogy az ellenállás legkülönbözőbb formáit kitanulják, és azokat majd felnőtt életükben is sikeresen alkalmazzák a társadalomban megjelenő elnyomás ellen” (Csányi, 2010).

világára. Az alternatív iskolák rendre beleütköznek ebbe a kihívásba, gyakori, hogy elbuknak, néhány esetben sikerül csak – alapvetően alternatív formák között – ilyen közösségek kialakítására.

Az együttműködésen nem, csupán versengésen alapuló oktatási rendszerek (a legtöbb közép-európai oktatási szerkezet ilyen) nem építenek nyílt társadalmi hálókat. Megtanuljuk, hogy nem bízhatunk az intézményekben, ezért kikerüljük őket, de nem építünk új intézményeket, mert akkor a szervezett együttműködésre kellene támaszkodnunk, amit szabadságunk korlátjaként, és gyarapodásunk gátjaként élnénk meg (Matolcsi, 2007).

Az információs társadalom adta lehetőségek alapvetően alakítják át a társas környezetet, az ifjúsági közösségi tereket és az ifjúsági kapcsolati háló stb. fogalmát. Az iskola sokszor nem lát „tanórán túl”, nem érzékeli, hogy a virtuális tér (elsősorban, de nem kizárólag az internet) milyen kulturális változásokat idéz elő, mi történik a digitális térben a fiatalokkal és azok közösségeivel. Pedig az iskolának ma kell eldönteni: végképp kiutasítja az információs átalakulás társadalomformáló erejét, ezzel elszakítva magát a valóságtól, vagy igyekszik maga is alkalmazkodni a földrengésszerű változásokhoz.

Ugyancsak nem jellemző, hogy az iskola támogatni tudná az egyént az identitáskérdések viszonylatában: hogy hogyan formáljuk válaszainkat, hogyan reagálunk az ingerekre, hogyan szervezzük, fejezzük ki, fejlesztjük magunkat, testi, lelki és szellemi énnünket⁵⁵. Alapvetően az iskolai keretek között nincs mód a laissez faire (lásd még: önfejlesztés, önkifejezés, önmegvalósítás) pedagógia előnyeinek felhasználására. Ritka alternatív kivételeket tart csak számon a pedagógiatörténet. Az iskola szaktárgyi világában gyakorlatilag elveszik minden, ami az egyén jövőjét érinti. A fiatal a tantárgyi szerkezetben alig kap (hatékony) támogatást az életstratégia, személyes és szakmai jövőtervezés, az elhelyezkedéshez szükséges kompetenciák tudatosítása, a karriertervezés, stb. kapcsán.

Alig van mód – s ma nem is elvárás az iskolával, végképp nem az a családokkal szemben – a szolgáltatásjellegű feladatokban való részvételre, legyen ez rendszeres jellegű vagy intenzív alapú ifjúság tevékenység (klub, tábor stb.). Elsősorban

55 Gondoljunk csak a diákokat az órai kereteken túlmutató pl.: művészet által nevelő vezetők számtalan esetére. Ezek túlnyomó többségében a rendező, karnagy, festőművész stb. a fiatalos művészeti tevékenységet, kifejezésmódot, üzeneteket vállalva konfliktusba kerül az iskola – olykor a politikai hatalommal egybefonódott, olykor ettől akár függetlenedő – intézményével, s ha a fiatalok mellett dönt, az jobbra az iskolából való kivonulással jár. Szerencsés eset, ha közművelődési vagy kulturális intézmény, szintén készen áll befogadásra, mediálásra.

a nemcsak értük, hanem velük alkotás tevékenysége korlátozott. Az iskola alig ad terepet olyan saját konkrét céllal rendelkező egyedi tevékenységsorozatra, amely fiataloknak és/vagy fiatalokkal készül, időben behatárolt (projekt), s olyan védett környezetet biztosít, ahol egy esetleges kudarc következményét a pedagógiai figyelem csökkenteni képes.

Az iskola nem (vagy alig, vagy nem hatékonyan) segíti a fiatalok részvételét a köz dolgaiban. Általában nem jellemzi az intézményeket a közösség ügyeiből részt kérő, abba bevonódó tevékenységek összessége, a demokratikus működés és intézményrendszer jobb interiorizálását célzó tevékenységek, vagy az emberi jogok megismerésének, befogadásának gyakorlásának módjai stb.

A világunk attól lesz élhető, ha a citoyen attitűd, az önzetlen önzés érzete (altruizmus), az önkéntesség megélhető valóság lesz. Az iskolában ennek kritériumaiból (szabad akarat, baráti körön való túlmutatás, anyagi ellentételezés hiánya, közjó mozzanat) leginkább a szabad akarat jelleg hiányzik, az iskola alig ad teret a ténylegesen szabad akaratból származó proszociális tevékenységre. Az iskolák – sokszor homogén – világa jórészt nem ad módot a kultúrák közötti érzékenyítésre. Az interkulturális tanulás nemcsak a kulturális, nemzeti, etnikai, vallási hovatartozás különbözőségeire való érzékenyítést foglalja magában, e körbe taroznak a „hétköznapi másságok” is: a fogyatékoságok, a nemi különbözőségek, a szexuális identitások, ideológiai másként gondolkodások, életkori, generációs vagy akár földrajzi különbözőségek.

Nem vagy alig (sokszor sajátos, alternatív öndefiníció mellett) értelmezi a gyermeki jogokat, a fiatalok jogait, nem tudatosítja, hogy a mindenkori államnak a gyermeki jogok érvényesítésével kapcsolatosan fennálló kötelezettségei vannak (sőt gyakran a pedagógusok politikai világnézetüktől függetlenül sokallják a törvényben kodifikált gyermeki jogokat). Kevésé foglalkozik az iskolarendszer a jogtudatossággal, az ügyféli, közpolgári⁵⁶ mivolttal sem.

Nem az iskolarendszer kompetenciája a fiatalt nem csak diákként látni, így nem is különösen érdekes számára a társadalmilag tagolt ifjúsági rétegek vizsgálata, s ugyanígy nem foglalkozik az iskolarendszer a fiatallal, mint nem csak diákkal kapcsolatos társadalmi tervezéssel.

⁵⁶ A közpolgárt itt nem csak egy adott ország jogokkal felruházott személyeként (állampolgár) értjük, hanem a közjóért cselekvő, öntudatos polgár értelemben.

Nem értelmezi az iskola a fiatalt, mint leendő munkavállalót-vállalkozót-munkanélkülit, mint fogyasztót- kultúratermelőt, de nincs más társadalmi intézmény sem, amely a fiatalok lokális, nemzeti és európai identitásával, politikai és vallási szocializációjával, mobilitásával, annak következményeivel, vagy akár migrációjával foglalkozna.

Az iskola nem tud mit kezdeni a peremre szorult csoportok sajátos közösségalkotási, fogyasztási, tanulási stb. struktúrájával (lásd még: Bernstein nyelvi kódjai, vagy Bourdieou tőkefogalma⁵⁷), a társadalom normáitól ilyen vagy olyan irányban elhajlóakkal, devianciákkal, de akár a bűnelkövetéssel vagy áldozattá válással sem.

Az iskola csak elvétve foglalkozik tantárgyi falakon túlmutató nehézségekkel (társadalmi egyenlőtlenségek, depriváció, deviancia, tanulási nehézségek, prevenció-egészségfejlesztés stb.). Ha nem változik a tantárgyi logika, azaz a tanterven túli tevékenységek pusztán kiegészítik a formális tantárgyi rendet és nem lesznek annak integráns részei, akkor a fiatalok a szabadidőt maradékelven (annak modern értelmezésével), csak az iskolai idő (majd a munkaidő) kiegészítésének tekintik csupán (Azzopardi-Furlong-Stalder, 2003).

57 Bernstein nyelvi kóddal kapcsolatos vizsgálatai (Bernstein, 1975) a nyelvi készségek és a diszkrimináció, illetve az iskola által újatermelt egyenlőtlenségek között találtak erős összefüggést. A különböző társadalmi rétegek gyermekei ugyanis családjukban eltérő nyelvi készségeket sajátítanak el, s ilyen értelemben eltérő nyelven beszélnek. Mégpedig alapvetően kétfajta kódban beszél az ember: „zártban” (más fordításban korlátozottban) és „nyitottban” (kidolgozottban). Az előbbit értik a beszédkörnyezet megszokott szereplői, utóbbi kontextustól függetlenül is világos jelrendszer. A társadalmi rétegek között eltérő a nyelvi kód, amely hat az iskolai készségre, mert az iskola kidolgozott nyelvi kódot használ, mint az elit, míg az alacsonyabb rétegekre a korlátozott nyelvi kód jellemző.

Bourdieu még tovább megy: szerinte az oktatási rendszerben nem az esélyegyenlőség, így a meritokrácia (lásd: később) növelése a ténylegesen megvalósuló eredmény, hanem az elit fennmaradása, s mint ilyen az oktatás elsősorban a kulturális tőke átörökítésével a társadalmi szelekció eszköze, amely egyfajta rejtett tantervként érvényesül. Bourdieu azt állítja, hogy a gazdasági elit a közvetlen gazdasági tőkeátadás mellett/helyett egyre több figyelmet fordít az oktatási rendszerre, reprodukciós feladatait azon keresztül igyekszik megvalósítani (teszi ezt a kulturális tőke segítségével; a harmadik ilyen bourdieu-i tőkefajtája a kapcsolati tőke, azzal a kitéttel, hogy ez a három tőke egymásba konvertálható). Szerinte az oktatási rendszer olyan képességeket, készségeket, jártasságokat értékel, amelyet a felsőbb osztályok gyerekei otthonról hoznak, így ők sikeresebbek, míg az alsóbb osztálybeli gyerekek nem tudják sikerrel használni a rendszert (Bourdieu, 1978). „A szülők segítségével gyerekkorban elsajátított kulturális tőke nyújtotta előnyök nem pótolhatók az iskolában, amely tényleges funkciója az egyenlőtlenségi rendszer újatermelése” (V. Pók, 2011).

2. A szolgáltatási környezet meghatározása

Társadalmi oldalról joggal merülhet fel a kérdés, hogy ha az oktatás (foglalkoztatás) és családpolitika létező fogalmak és közpolitikák, akkor az egységes szabadidőpolitika hiánya által felvetett kérdések megválaszolására vajon sort kerít-e valamikor a társadalom. Érthetőbben: van-e, lesz-e társadalmi-szakmai konszenzus arról, hogy van-e feladatunk, van-e feladata a közösségnek, a társadalomnak, az államnak, mindnyájunknak abban, hogy tagjaik a szabadidős térben – túl a családi kötelekeken, az iskolai kötelezettségeken – mit tesznek, mi történik velük? Szükséges-e beleszólnunk abba, ahol a „szabadság teszi a dolgát”? Vagy végre van egy viszonyrendszer, ami „magánügy”, amibe a közösség-társadalom-állam nem avatkozik bele? Szükséges-e ebben a térben a segítségre, támogatásra szorulóknak fogódzót nyújtani, kell-e fejlesztés a szabadidős területen, szükségesek-e azon tudások-kompetenciák, amelyeket a család és az iskola nem ad meg, nem képes megadni?

Természetesen legitim lehet egy nemleges válasz is, de ennek végiggondolt reakciónak kell lennie, nem pedig esetleges, egységbe nem szervezhető részelemek összességének, amelyek korántsem szervesülnek egységes szabadidő-politikává⁵⁸.

Megítélésünk szerint a társadalomnak felelőssége van abban, hogy polgárainak a közösségbe történő beilleszkedése sikeres legyen. Az ifjúsági korosztályok esetében e felelősség speciális intézkedéseket és figyelmet követel meg. Emellett a társadalomnak érdeke, hogy a felnővekvő korosztályok ismerjék és elfogadják azokat a társadalmi normákat, amelyekben élünk, s hogy maguk is képesek legyenek azok átörökítésére, alakítására⁵⁹. Ugyanis „ahol hiányzik a szabadidős szolgáltatás, vagy ahol a szolgáltatás nem érhető el minden társadalmi réteg számára, olyan hiány jelentkezik, ami hozzájárul a fiatalok nem kielégítő pszichológiai és szociális fejlődéséhez. Így kerülnek felszínre a kockázati pontok és a sebezhetőséghez vezető utak” (Azzopardi-Furlong-Stalder, 2003).

Az érintett korosztályok élete a felnőtté válás folyamatában egységes és oszthatatlan, nem kezelhető szakterületenként, ezért szektorokat átívelő koncepcióval kell rendelkezünk a felnővekvő nemzedékekkel kapcsolatos teendőiről. Miképp a fejezet mottójából kitűnik az állam észleli őket, ha valamilyen intézményrendszer

58 Itt nem elsősorban szabályozói, még kevésbé hatósági, hanem elsősorban szolgáltatói szerepről beszélünk.

59 Az iskola – mint láttuk – ezen szocializációs folyamatnak bizonyos elemeit nem tekinti sajátjának, nem is kizárólag az iskola vagy család a terepe a szocializáció, miképp erről korábban érvelni próbáltunk.

részesei, de nem vesz tudomást róluk, ha nem „intézményesen kerülnek bajba” (Nemzeti Ifjúsági Stratégia, 2009). Konkrétan láttuk korábban, hogy a fiatalok többségénél a tanulószerep egyszerűen elnyeli az egyént (Golnhofer-Szabolcs, 2005).

Megítélésünk szerint vannak a társadalom által preferált (és diszpreferált) tevékenységek a szabadidős térben is. Jobban örülünk például, ha serdülő gyerekünk táborozik, mintha a panel lépcsőjénél lóg a szipus haverjaival. Mindazonáltal lehetnek olyan problémahelyzetek az egyén életében (értsd pl.: drogproblémáim vannak és bajom van ezzel; meleg vagyok és bajom van ezzel; egyedül vagyok és bajom van ezzel – nyilván a bajom van ezzel kitétel esetünkben a lényeges), amelyekkel kapcsolatban sem a család, sem az iskola nem képes vagy nem akar legitim módon reagálni. Gondoljunk csak egy családjáról leváló, a kötelekeket megglazító, elszakítani próbáló serdülőre vagy az iskolai hatalmi helyzetre és az akár szükségessé váló anonimitás hiányára.

A felnőtt gyerek, a lázadó serdülő, a tanácstalan fiatal felnőtt jobbra nem tud, vagy nem akar az első két közeg kísérőitől segítséget kérni (a gyermek a kortárs-csoportot próbálgatja, a kamasz épp ellentmond mindennek, amit szülei helyesnek tartanak, a fiatal felnőtt leválni készül a családról). Van-e, kell-e olyan helyzet, ahol a szolgáltatást igénybevevő választhat magának segítséget (és nem adottság a jelenléte, mint a családban, vagy belekerül egy helyzetbe, mint az iskolában)? Van-e problémahelyzetben intézményes támogatórendszer? Felfogásunk szerint szükséges ezen a téren a segítő feladat megfogalmazása.

Ha elfogadjuk, hogy van ilyen pedagógiai feladat, miképp oldható fel az egyén szabadidős szabadsága (emlékeztetve a posztmodern, tevékenység alapú értelmezésre: azt teszek, amit akarok) és a közösség-társadalom preferált tevékenységei között feszülő ellentét? Hiszen a szabadidős térben egyfelől a szabadság teszi a dolgát, másfelől a létezik egyfajta normativitásalapú társadalmi elvárás (amely egyes tevékenységeket értékesebbnek ítél, mint másokat). Ennek alapja csak belső motiváció lehet: tehát a szolgáltató jelleggel kínált és az egyén által választott tevékenységekkel (ezek hiányában vagy a szabadidő-fogalom vagy a normativitás sérül). Ehhez pedig a közösségnek szolgáltatási kínálatot kell nyújtani (amelyet az egyén majd vagy választ, vagy sem).

E kettő, a társadalmi elvárás és a döntés szabadsága csak úgy egyeztethető össze, ha nem a másodlagos szocializációs közeg kötelezettségalapúsága (és nem az állam hatósági-szabályozó szerepe), hanem a szolgáltatás, mint kínálatközpontúság érvényesül. Ily módon körvonalazódik a terület alapvető célja: *az ifjúsági korosztályok*

tagjai tekintetében (1) az önmagáért és közösségeiért felelős polgárrá válás mással nem helyettesíthető támogatása (2) elsősorban a harmadlagos szocializációs közeg (3) szolgáltatásalapú megmunkálásával (4), de (re)szocializációs szükséghelyzetben akár valamennyi szocializációs terepen (5).

3. Az ifjúságügy meghatározása és hagyománymodellje

Az ifjúságügynek⁶⁰ tartalmilag legalább négyféle értelmezése ismert. Első esetben a közügyek legszélesebb értelemben vett részhalmaza: bármi az, aminek ifjúsági vonatkozása van, így ifjúságügy a tandíjhitel, a Gyes, a gyermekétkeztetés stb. (politikai-horizontális megközelítés). E szerint az ifjúsági tevékenységek horizontális jellegűek: át- meg átszövik a társadalmat, így a hagyományos közpolitikákat (foglalkoztatáspolitikát, egészségpolitikát, oktatáspolitikát), illetve ennek folyományaképp pedig az igazgatási ágakat (munkaügy, egészségügy, oktatásügy, stb.). Ezenképp az ifjúsági tevékenységeket az egyes szakpolitikák-szakágak generációs metszetének összessége adja, ami azt is jelenti, hogy nincs ifjúsági specifikum, egyedi ifjúságügyi terület. A napi politika általában ezen értelmezést használja kampányidőszakban.

Más elképzelések szerint az ifjúságügynek csupán a fiatallal közvetlen kapcsolatba kerülő tevékenységek tekinthetők (ifjúsági munka megközelítés). Ez a szemlélet bár azonosít olyan területeket, amely csak az ifjúsági tevékenységek sajátja (pl. személyes ifjúságsegítés, táborozás, ifjúsági szolgáltatások, tanácsadás stb.), de elveszíti a horizontális megközelítés előnyeit.

A legszűkebb értelemben vett ifjúságügy az állam által elképzelt ifjúsági kezdeményezések pályázati támogatása, az ezt biztosító döntéshozatali mechanizmus és a kiszolgáló intézményrendszer (ifjúságigazgatási megközelítés).

Az általunk vázolt elképzelés a három felsorolt értelmezési keret mellé egy negyediket állít, egy modellbe próbálva ötvözni az ágazati, a horizontális és az ifjúsági munka megközelítést (integrált megközelítés). Ez alapvetően nem lépi túl a harmadlagos szocializációs közeg határait (a reszocializációs helyzettől eltekintve),

⁶⁰ S ahogy az intézményes iskola, illetve a kötelező oktatás a modernitásban, a XVII-XIX. században terjedt el, úgy az oktatásról leváló ifjúságügy, az iskolán és a családon kívüli szocializáció a poszt-modernitás terméke. A második világháború utánhoz, de leginkább 1968-hoz köthető, amikor a gazdasági-társadalmi változások felgyorsulásával a fejlődéshez legrugalmasabban alkalmazkodó fiatalok súlya megnőtt.

ugyanakkor nem szűkíti le a szférát pusztán a döntéshozatal mikéntjére, a fiatal ifjúsággá konvertáló szociológiai nézőpont személytelenségévé; de nem azonosítja pusztán a nonformális pedagógiával sem. Igyekszik integrált módon számba venni a család és iskola által le nem fedett, de szükségesnek tűnő feladatokat, amelyek többek között tartalmazzák az *ifjúsági kezdeményezések támogatását*, a részvételi lehetőség megteremtését, az érintett korosztályok döntéshozatali folyamatokba történő bevonását, az ifjúsági szervezetek, közösségek támogatási rendszereit, az ifjúságkutatást, a tervezést, valamint a fiatalok és jogi alrendszer viszonyának vizsgálatát is.

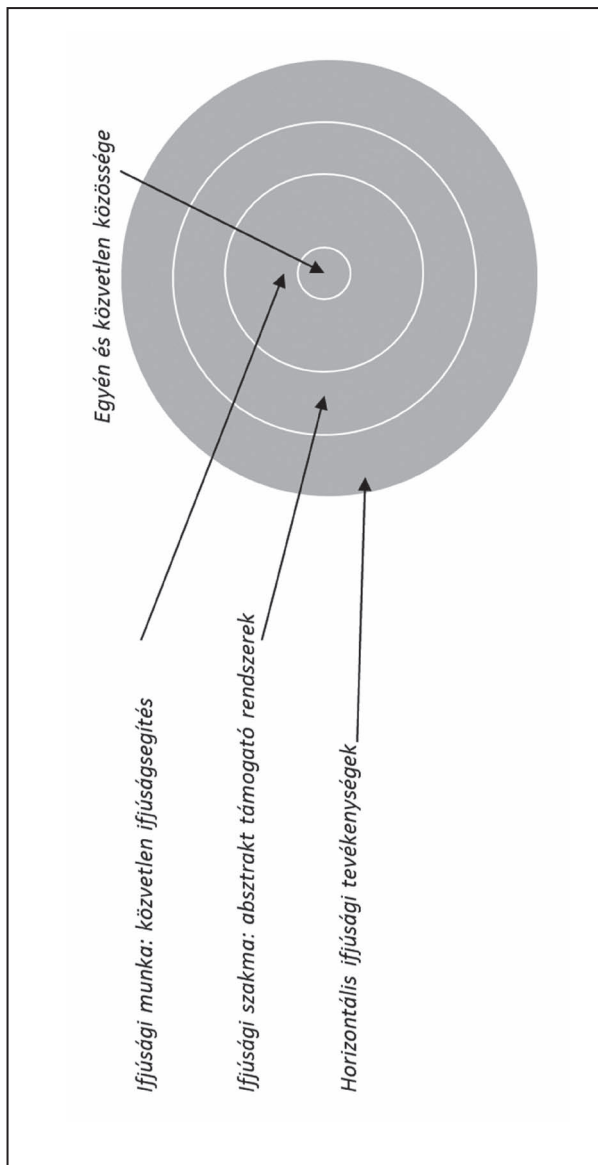
Modellünk egyfelől értelmezésében egyesíti a horizontális-ágazati ifjúságimunka megközelítés sajátosságait. Másfelől a top-down értelmezés (ifjúságpolitikai szemlélet) – amely a társadalom, társadalmi alrendszerek-generációs metaszet logikája szerint építkezik – helyébe egy másik logikai láncot állít (ifjúságügyi szemlélet). Ez egy bottom-up (egyén és közössége felől építkező, velük közvetlen kapcsolatba hozható tevékenységeket is számba vevő és az absztrakt-áttételes ún. horizontális tevékenységeket is megjelenítő) szerkezet, így megközelítése nem közpolitikai alapvetésű, hanem „ügy” mentén szerveződő⁶¹.

Az ifjúságügy tevékenységtérképét – számba véve az iskola és a család által sokszor elvileg sem támogatható, de szükséges tevékenységeket, területeket – az ún. hagyományokkal szemléltetjük. (lásd: 2. ábra). Alapja az egyénnel/közösséggel kapcsolatos tevékenység közvetlen (konkrét), közvetett (absztrakt) mivolta. A modell középpontjában maga az egyén (illetőleg közössége) áll, akiről az ifjúsági tevékenység tulajdonképpen szól. Esetünkben ifjúsági tevékenységnek a szabadidőben, önkéntesen az ifjúsági korosztályokkal végzett tevékenység értendő.

61 Elemzésünk kerete a szakma oldaláról történik így „ifjúságügyi megközelítésű” (az ifjúság világa, területe a politikumnak az ifjúságpolitika, az igazgatás számára pedig az ifjúsági ágazat). Az nyilván nem kérdés, hogy az igazgatási szempontrendszer e kötet keretei között miért nem igényel bővebb kifejtést, de az eldöntendő, hogy az ifjúságügy vagy ifjúságpolitika kötetünk tárgya (határozott véleményünk, hogy az ifjúságügyet fogalmilag el kell különítenünk az ifjúságpolitikától). Megítélésünk szerint míg az előbbi (ifjúságügy) egy alulról felfelé építkező (bottom-up) rendszer, amely a fiatalok egyéni és közösségi szükségleteiből épül fel, addig az ifjúságpolitika top-down szemlélete szerint az ifjúsági világ a politika egyik szegmensként jelenik meg. Így az ifjúságpolitika jellegéből következően a fiatalokat, mint társadalmi csoportot értelmezheti csupán, épp azt veszítve el, ami az ifjúságügyet jellemzi: az egyénközpontságát, a „mindenki önmagában unikális és fontos” személy-, közösség- és társadalomformáló szemléletét (vagy még rosszabb esetben egyszerű választógépként gondolt idősebb részükre, míg fiatalabbjaira egyszerű szavazatkellető-automataként).

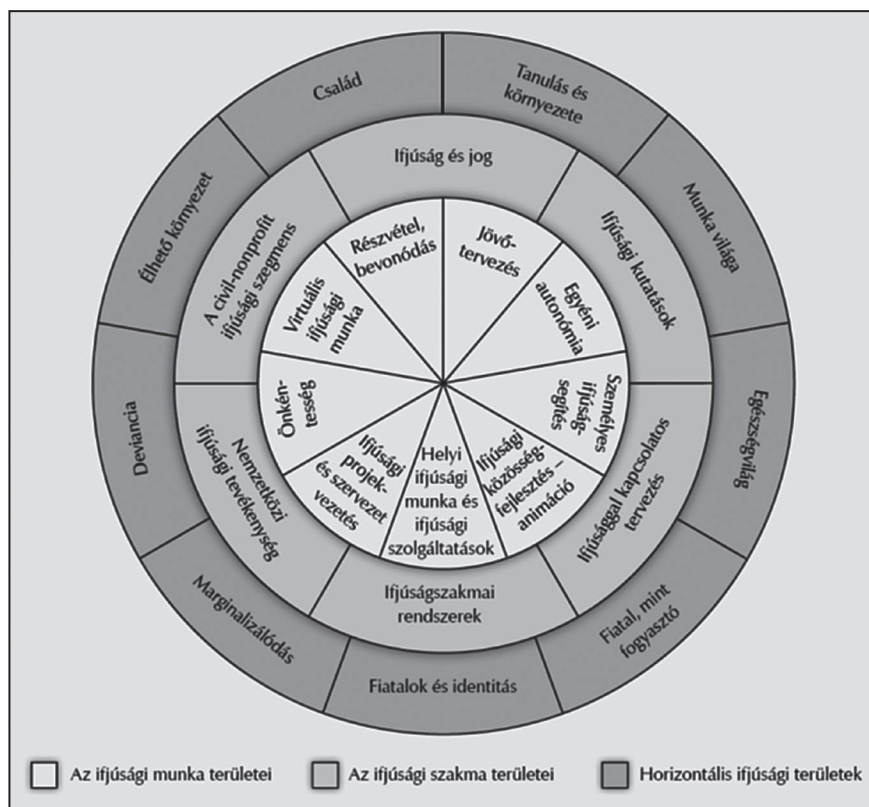
- A belső héjon belül azon tevékenységek köre található, amelyek közvetlen szereplője az egyén vagy közösség (ifjúsági munka). Az ifjúsági munka területei esetében tehát azokat a terepeket vesszük számba, ahol szorosan az ifjúsági generációkkal és azok tagjaival kapcsolatban történik tevékenység.
- A középső hagyomány (ifjúsági szakma) tartozik minden olyan tevékenység, amely csak közvetett módon kerül kapcsolatba magával az egyénnel (közösséggel), „pusztán” szervezi azt, megadja kereteit és megalkotja absztrakcióját. Az ifjúsági szakma területeinek nevezzük tehát azokat a szegmenseket, ahol a közvetlen munkánál elvonatkoztatottabb módon - az absztrakció egy magasabb szintjén - folyik érdekükben a munka.
- A külső hagyomány a horizontális ifjúsági megközelítés terepe, a más szakmához történő kapcsolódások helyezkednek el (oktatás, szociális munka, kultúra, stb. – lásd még a hagyományos intézmények felsorolását).

Az iskolai pedagógia és az ifjúságügy viszonya erős párhuzamot mutat a hagyományos számítógépes hálózati (webgyes) és a webkettes tartalmak viszonyával. Míg a hagyományos (comeniusi-herbarti) iskolai keretek közti pedagógia nagy erőforrásigényű, adatközlő jellegű, hagyományosan a tömeges passzív befogadásra épül (jelenleg is küzd mind az erőforrás-problémákkal, mind az adatközlő, hagyományos passzív szerepből való kitöréssel), addig az ifjúságügy alapvetéseinél fogva épít a résztvevők bevonódására, természetes aktivitására, s mint ilyen, erőforrás-igénye is jóval csekélyebb (gondoljunk csak arra, hány újságíró igényel egy hírportál és mennyivel kevesebb erőforrást egy bloghálózat). Mindez nem jelenti a hagyományos (frontális) adatközlés jellegének, szükségességének tagadását, pusztán – miképp egyszerre tájékozódunk a hírportálokról és a blogokról – azt jelzi, hogy az ifjúságügy helyet kér a pedagógia asztalánál.



2. ábra: Ifjúsági hagyománymodell

Kötetünkben az ifjúsági munka 9, az ifjúsági szakma további 6, a horizontális tevékenységek 9 területére, mint témafókuszra teszünk javaslatot (lásd: 3 ábra), így-kezve az ezzel kapcsolatos tevékenységeket is tipizálni.



3. ábra: az ifjúságügy rendszere (ÚJRARAJZOLANDÓ!!!!)

Az ifjúsági munka területei

1. Egyéni autonómia;
2. Jövőtervezés;
3. Önkéntesség;
4. Részvétel-bevonódás;
5. Személyes ifjúságsegítő tevékenység;
6. Ifjúsági közösségfejlesztő tevékenység;
7. Intézményesült ifjúsági szolgáltató tevékenység;
8. Ifjúsági projektek és szervezetek menedzselése;
9. Virtuális ifjúsági munka⁶².

Az ifjúsági szakma területei

1. Ifjúság és jog;
2. Ifjúsági kutatások;
3. Ifjúsággal kapcsolatos tervezés;
4. Ifjúságszakmai rendszerek - erőforrások és feltételek biztosítása;
5. Nemzetközi ifjúsági tevékenység;
6. A civil-nonprofit ifjúsági szegmens.

Horizontális ifjúsági területek

1. Ifjúság és család;
2. Tanulás és környezete;
3. Fiatalok és a munka világa;
4. Ifjúság és egészségügy;
5. A fiatal, mint fogyasztó;

⁶² A virtuális jelző, illetve fogalom azt sugallja, mintha valamiféle nem igazi területről lenne szó. Pedig a digitális környezetben is az ember a főszereplő, nem a közvetítő csatorna, az ebben a környezetben megélt élmények ugyanolyan súllyal esnek latba, mint a nem virtuális társaik. A valódi és a virtuális világ számos ponton kapcsolódik egymáshoz, napjaink kultúrájának meghatározó elemei ... [amelyek azt is eredményezik] ... hogy információszerzési stratégiánk a korábbi meghatározott körű, lineáris tartalomról hyperlink (linkek és multimédia) és interaktív alapokra helyeződik (Székely, 2010).

6. Fiatalok és identitás;
7. Marginalizálódás;
8. Deviancia;
9. Élhető környezet.

4. Az ifjúsági munka területei

Egyéni autonómia⁶³

„Mindenki a maga életének a legnagyobb szakértője” – ha e mondat nem is minden körülmények között tökéletesen igaz, jól mutatja, hogy önmagunk ismerete, az énnel való foglalkozás nélkülözhetetlen az ember életében. Az egyén személyiségfejlődése során olyan ismeretekre, készségekre, beállítódásokra, sztereotípiákra tesz szert, amelyek meghatározzák ezt a fejlődést és visszahatnak magára a saját személyiség alakulására is. A korai életszakaszokban inkább a másoktól (szülők, család, más társas környezet) való függés jellemző, és főleg a minta után való tanulási folyamatok hatása érvényesül. A fokozatosan kialakuló önállósodási folyamat során megteremtődik a lehetősége, hogy az egyéni autonómia érvényesülhessen, ehhez nyújt segítséget, ehhez kell segítséget nyújtson az ifjúsági munka. Mindez önismereti-, kommunikációs-, és asszertív készségek elsajátítását, gyakorlását igényli. Ehhez négy aspektust elemez a terület, ezek az önismeret-társismeret, az önkifejezés, az önfejlesztés-önmegvalósítás és az öngondoskodás-önérdekérvényesítés, ez utóbbi részeként a megelőzést is tárgyalva.

Jövőtervezés⁶⁴

„A jövőre orientált ember döntéseit és cselekedeteit inkább jövőbeni szándékai, céljai és vágyai vezérlik, mint múltbeli tapasztalatai. Tevékenységének hajtóerejét a jövő inspirálja” (Nováky-Hideg-Kappéter, 1994). E területen kerül leírásra, hogy az ifjúsági munka hogyan járulhat hozzá az életstratégia kialakításához-fejlesztéséhez,

⁶³ Schád László anyagainak felhasználásával.

⁶⁴ Schád László anyagainak felhasználásával.

a karriertervezéshez, kulcskompetenciák fejlesztéséhez⁶⁵, a személyes kapcsolati tér erősítéséhez, a családalapítás-otthonteremtés szándékához és az interkulturalitáshoz, interkulturális tanuláshoz⁶⁶.

65 A nyolc kulcskompetencia (OFI, é.n.)

- a. Az anyanyelven folytatott kommunikáció, amely annak képessége, hogy az egyén fogalmakat, gondolatokat, érzéseket, tényeket és véleményeket tud kifejezni és értelmezni szóban és írásban egyaránt (hallott szöveg értése, beszédképesség, olvasott szöveg értése és írásképesség), valamint hogy nyelviileg helyes és kreatív módon kapcsolódik be a társadalmi és kulturális tevékenységek teljes körébe;
- b. Idegen nyelveken folytatott kommunikáció, amely az anyanyelven folytatott kommunikáció fő képességein felül magában foglalja a közvetítés és az interkulturális megértés képességeit is. A nyelvtudás szintje számos tényező, valamint a hallott szöveg értése, a beszédképesség, az olvasott szöveg értése és az írásképesség függvénye;
- c. Matematikai kompetenciák és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén (e kettőt szokták külön kulcskompetenciaként is emlegetni). A matematikai kompetencia a matematikai gondolkodás fejlesztésének és alkalmazásának képessége a mindennapok problémáinak megoldása érdekében, ahol a hangsúly a folyamaton, a tevékenységen, valamint a tudáson van. Az alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok területén a természeti világot magyarázó ismeretek és módszertanok elsajátítására és alkalmazására vonatkoznak. Ezek magukban foglalják az emberi tevékenység által okozott változások megértését és az egyes polgár felelősségét;
- d. A digitális kompetencia magában foglalja az információs társadalomhoz kötődő technológiák magabiztos és kritikus használatát, és így az információs és kommunikációs technológiák (ikt) terén meglévő alapvető készségeket;
- e. A tanulás elsajátítása a tanuláshoz, a saját tanulás egyéni vagy csoportos, saját igényekhez igazodó megszervezésének képességéhez, valamint a módszerek és lehetőségek ismeretéhez kötődik;
- f. Szociális és állampolgári kompetencia. A szociális kompetencia a személyi, interperszonális és interkulturális kompetenciákra, illetve minden olyan viselkedésformára vonatkozik, amely képessé teszi az egyént arra, hogy hatékony és építő módon vegyen részt a társadalmi és szakmai életben. Összefügg az egyéni és társadalmi jóléttel. Elengedhetetlen fontosságú a viselkedési szabályok és az egyéni tevékenység különféle környezeteiben uralkodó szokások megértése. Az állampolgári kompetencia, különösen a társadalmi és politikai koncepciók és struktúrák (a demokrácia, az igazságosság, az egyenlőség, az állampolgárság és a polgári jogok) ismerete felvértezi az egyént, hogy aktívan és demokratikus módon részt tudjon venni a közügyekben;
- g. A kezdeményező-képesség és vállalkozói kompetencia az elképzelések megvalósításának képessége. Ide tartozik a kreativitás, az innováció és a kockázatvállalás, valamint annak képessége, hogy az egyén elképzelései érdekében terveket készít és visz véghez. Az egyén megérti munkája környezetét és képes arra, hogy megragadjon a kínálózó lehetőségeket. Ez alapját képezi az olyan speciálisabb készségek és tudás elsajátításának, amelyre azoknak van szükségük, akik társadalmi vagy kereskedelmi tevékenységet hoznak létre, vagy ilyen tevékenységhez járulnak hozzá. Ez magában foglalja az etikai értékekkel kapcsolatos tudatosságot és ösztönzi a jó vezetési gyakorlatot;
- h. A kulturális tudatosság és kifejező-képesség, amely magában foglalja az elképzelések, élmények és érzések kreatív kifejezése fontosságának elismerését a különböző művészeti ágakban (a zenében, az előadó-művészetben, az irodalomban és a képzőművészetben).

66 Az interkulturális tanulás olyan folyamatot jelöl, amely nyitottságot teremt a kulturális különbségekkel szemben, és a kulturális előítéletek valamint a – a patriotizmus megtartásával – a nacionalizmus meghaladását segíti elő.

Önkéntesség

A mások javára, ingyen, önkéntesen végzett munka története több évszázados múltra tekint vissza, nemcsak a modern, posztmodern társadalmakban, hanem már az azt megelőző korokban is napi gyakorlat volt, elsősorban az egyházi szervezeteken keresztül végzett karitatív jószolgálati tevékenység részeként. Jelenleg annak lehetünk szemtanúi, hogy az önkéntes tevékenység jelentősége a társadalom fejlődési folyamatában betöltött szerepe miatt napjainkban is egyre tovább nő. Miközben funkcióját már nemcsak a társadalmi jólét kiterjesztése irányába tett lépésként lehet azonosítani, hanem a közösség fenntarthatóságára, annak továbbfejlesztésére éppúgy hatással van, mint az egyén személyiségfejlődésére. Ennek megfelelően, míg korábban az önkéntes, közérdekű tevékenységet elsősorban szociálisan hasznos tevékenységként írta le a szakirodalom, ma már szociálisan és individuálisan egyaránt fontos tevékenységként beszélhetünk róla. Ráadásul mindez a nemformális, élménypedagógiai eszközök használatával az ifjúságügy egyik fontos területévé vált, amely komplex módon segíti az önkéntes tevékenységet végző fiatalok és a közösség kapcsolatának fejlődését (Nagy et al, 2014).

Az önkéntesség kritériumaival (szabad akarat, baráti körön való túlmutatás, anyagi ellentételezés hiánya, közjó mozzanat), illetve az egyén ezt befogadó és altruista magatartásformáival foglalkozik az ifjúsági munka ezen szelete.

De az önkéntes munka jóval több a másokon való segítségnél. Fontos lépcsőfok a felnőtté válás folyamatában, munkatapasztalat és kapcsolati tőke megszerzésében. Az önkéntes munka nem jelenti azt, hogy nem kompenzálódik a befektetett energia, pusztán nem azonnal és kézzelfoghatóan, így sokkal inkább befektetés, mintsem áldozat. Ugyanakkor az önkéntes munka nem jelent végleges elköteleződést, így lehetőséget ad a próbálkozásra, az érdeklődési területek felfedezésére, a személyiség alaposabb megismerésére. Mindez történik a munkaerő-piacon fizetendő „tanulópénz” nélkül (Nagy-Földi, 2010). Az önkéntesség során a fiatalok kipróbálhatnak különféle társadalmi szerepeket és megerősödik a saját tetteikért való felelősségvállalás. Az önkéntesség segíti a társadalmi részvételt, így kifejezésre juthat a közpolgári elköteleződés, növeli a bizalmat, kölcsönösséget, integrációt. Az önkéntesség segíti az interkulturális tanulásban, együttműködésben, nyitottabbá és rugalmasabbá tesz, ami diszkriminációt és idegenellenességet csökkentő tényező⁶⁷.

67 Európában eltérő az önkéntességhöz kapcsolódó attitűd: míg Franciaországban és Németországban nem tömeges az ifjúsági önkéntesség, Szlovéniában „a fiatalok többnyire készek bekapcsolódni önkéntes tevékenységekbe” (Azzopardi-Furlong-Stalder, 2003).

Részvétel-bevonódás⁶⁸

A fiatalok részvétele a közösségi ügyekben alapvető feltétel, ha aktív szerepet kívánnak játszani a társadalmi változásokban, ha „saját képükre” szeretnék formálni környezetüket. Segítséget nyújt a társadalomba való beilleszkedésükhöz, elősegíti a változtatás igényét, a felelős gondolkozást, a megoldások keresését. A társadalom feladata megteremteni a feltételeket ahhoz, hogy a fiatalok részt vállalhassanak az őket érintő döntésekben. A mai világban sokszor bizonytalan a természetes és mesterséges támaszok köre, így nehézségek árán alakulnak ki a polgári társadalomnak megfelelő autonóm és intézményes formák, módszerek és szervezetek, amelyek képesek támogatni a felnőtté válás folyamatát, és adott esetben megelőzni, kezelni a fiatalokat érintő problémákat. Olyan feltételrendszert kell tehát teremteni, működtetni és fejleszteni, amelyben a fiatal korosztály megismerheti, gyakorolhatja és alkalmazhatja környezete aktív befolyásolásának módszereit, és elősegíti sajátos érdekei és értékei érvényre jutását. A fiataloknak nem arra van szükségük, hogy mások képviseljék érdekeiket, mások oldják meg helyettük a problémáikat, sokkal inkább arra, hogy képessé váljanak önmagukért és társaikért kiállni. Ezért megerősítendő a már működő érdekegyeztető, érdekérvényesítő fórumok tevékenysége, és ösztönözni szükséges a közvetlenebb részvételt segítő helyi modellek létrehozását, amelyben az ifjúság számára lehetőség nyílik a korosztályi érdekek megjelenítésére. A korosztály tagjai érettségüknél, tapasztalataiknál, tudásuknál fogva ugyanis már alkalmasak – vagy alkalmassá tehetők – arra, hogy a helyzetüket, igényeiket, problémáikat artikulálni tudják, felismerjék cselekvési lehetőségeiket, és aktivitásokat kezdjenek el saját és közösségi céljaik elérése érdekében.

E terület tartalmazza tehát a fiatalok részvételét a köz dolgaiban. Ide tartozik a fiatalok által a közösség ügyeiből részt kérő, abba bevonódó tevékenységek összessége, a formális ifjúsági szervezetek és a nem formális ifjúsági közösségek által végzett tevékenységek, a demokratikus működés és intézményrendszer jobb interiorizálását célzó más módon végrehajtott tevékenységek vagy az emberi jogok megismerésének, gyakorlásának, befogadásának módjai stb. (például, de nem kizárólag az ifjúsági részvétel a település életében: települési ifjúsági önkormányzatok érdekképviseltek létrehozása, működtetése).

⁶⁸ Bodor Tamás anyagainak felhasználásával.

Személyes ifjúságsegítő tevékenység⁶⁹

Minden segítő szakmánál fontos tény, hogy a szakember leginkább a személyiségeével dolgozik. Az ifjúságsegítésben – a munka jellegéből adódóan – mindez még hangsúlyosabb. A személyes ifjúságsegítés sokkal nagyobb felületet mutat meg belőlünk, mint pl. egy tanári katedra mögül, formalizált pozícióban zajló tevékenység. Emiatt mindennél fontosabb, hogy teljes személyiségünkkel, annak irányultságaival, motivációival, *őszintén* és természetesen viselkedjünk (Nagy-Földi, 2010).

Az egyenrangú interperszonális kapcsolatok, az előre meghatározott hatalmi helyzetek meghaladása okán e területet a családtól és az iskolától idegen, egyenrangú kapcsolaton alapuló viszonyrendszerre alapoz, amelynek része az információszolgáltatás, a tanácsadás és a segítség (de ide tartozik tematikailag a burnout és a szupervízió témája is):

- Az információhoz való jog érvényesítése: „a fiataloknak fenntartások nélkül joguk van a teljes, érthető és megbízható információhoz és tanácsadáshoz kivétel nélkül minden őket érintő problémában és minden szektorban, hogy ezáltal a választás teljes szabadságát élvezhessék diszkrimináció, ideológiai vagy más befolyásolás nélkül” (Európa Tanács, 1990). A fiatalok információs alapjogának érvényesítésére információs és tanácsadó szolgálatok – pl.: az ifjúsági információs és tanácsadó irodák, ifjúsági információs pontok – működnek. Az információszolgáltatás egyénre szabott, diszkrimináció-mentes, lehetőség szerint azonnali, alacsonyküszöbű (előzetes feltételtől mentes), anonim, egyenrangú kapcsolatra építő, ingyenes, elérhető. Ezzel párhuzamosan a fiatal autonómiájára és szabad választására alapozott, más szakmai intézménytől független szolgáltatás, amely a fiatalok számára nyújt segítséget mindennapi életük során felmerülő információs problémák megoldásában, információs szükségleteik kielégítésében.
- A tanácsadás az a tevékenység, amelynek során a kérdés-felelet kapcsolaton túl a tanácsadást végző *egy-egy témában* igyekszik belehelyezkedni a szolgáltatást igénybevevő helyzetébe és szerepébe, lehetséges megoldásokat, irányokat, alkalmazásokat felvetve. Célja (szakirodalmakban gyakran találkozunk a beavatkozás kifejezéssel is), hogy a fiatal jobban átlássa, megértse saját problémái hátterét, eljusson az önismeret egy magasabb fokára, illetve hogy képes legyen döntéseket hozni a megoldás érdekében, változtatni tudjon helyzetén. A szakmai felfogás a tanácsadást igen tágan értelmezi:

⁶⁹ Bodor Tamás anyagainak felhasználásával.

- kiterjed az informatív és tanácsadó tevékenységtől (pályaválasztás, partner-választás);
- a problémahelyzet felismerésében és megoldásában nyújtott segítségen át (konzultáció);
- akár a tudattalan indítékok tudatosításáig (Béta, 1999).

A coaching a tanácsadás egyik speciális formája (lásd: 5. táblázat): személyre szabott, megoldás-orientált, a fiatal belső erőforrásainak mozgósítását célzó fejlesztői munka. „Célja egy adott komplex, emberi és szociális szempontokkal is átszőtt cél elérése. Főbb jellemzői: mindig közvetlenül kapcsolódik a teljesítményhez, specifikus kérdésekre fókuszál, fejleszti az ismereteket és készségeket, közvetlenül kihat az emberek kompetenciájára. Személyre szabott, egyedi, az „itt és most-”ban zajló strukturált folyamat, amely a jelenből indul ki és a jövőre koncentrálni. Gyakorlatias, megoldás-orientált, cselekvésre ösztönző, az önismeret fejlesztését, gondolataink és tetteink tudatosítását szolgálja. A coach ügyfelét a lehető legjobb teljesítmény elérésére ösztönzi. A coaching folyamat során az ügyfél elmélyíti tudását, növeli teljesítményét, és mindezek eredményeként javul az életminősége. Minden találkozáskor az ügyfél választja meg a beszélgetés fókuszát, míg a coach figyelmesen hallgatja, megfigyeléseit visszajelzi, és legfőképpen kérdéseket tesz fel. Ez az interakció egyrészt segíti az ügyfelet abban, hogy világosabban lásson, másrészt akcióra serkenti” (Nagy et al, 2014).

A mentor – ezzel szemben – olyan személyt jelöl, aki mint tapasztaltabb tanácsadó, „atyailag” támogatja a mentoráltat, példát mutat neki, kíséri szakmai-emberi útján, azok „keresztelkedésében” utat mutat. Némiképp a keleti filozófiák mester-tanítvány viszonyára emlékeztet. Mindig a mentrorált választja a mentort.

A facilitátor inkább tréneri, kommunikációs tulajdonságaiban kell kiemelkedjen, alapvetően csoportokban dolgozik. A facilitátor konzulens, közvetítő, csoporttámogató, aki folyamatokban gondolkodva annak húzóembere, katalizátora. Általában a szervezeteken kívülről érkezve biztosítja a cél eléréséhez szükséges folyamatok gördülékenységét, a csoport tagjainak kooperációját.

Lényegét tekintve a mentor a személyt, a coach a feladat végrehajtását, a facilitátor a csoportfolyamatot támogatja.

Szerep	Coach	Mentor	Facilitátor
Jellege	Külső segítő	Belső segítő	Külső segítő
Fő megközelítése	Feladatok	Célok	Folyamatok
Lényege	Támogató szerepek (változó lehet)	Csomópontok (ellenőrzés, értékelés)	Keretek, bevonás (összpontosítás)
Központi feladata	Tevékenység	Tevékenység	Kommunikáció
A tevékenységet végző	Tapasztalt szakember	Szakember	Tréner, kommunikációs szakember

5. táblázat: Különbség a személyes támogató szerepek között

- Segítésről abban az esetben beszélünk, ha a fiatal általános (és sokszor átfogó) életvezetési problémákkal szembesül, illetve ezek megoldásához kér segítséget. A segítség célja olyan kapcsolat teremtése, amelyben a fiatal belátja, megérti a külső és belső környezetében zajló eseményeket, és ezekre hatni is képes, azért hogy jobbjítsa és fejlessze ezeket (Schein, 1999). Nem kész megoldásokat kínál, hanem hozzásegít a problémák kibontásához és a saját megoldás megtalálásához. A modell lényege, hogy a fiatal részesévé válik a segítség folyamatának. A konzulenssel zajló párbeszédben közösen diagnosztizálják a zavarok okát, és közösen keresik a megoldást. A fiatal a folyamat során megtanulja, hogyan gondolkodjék a diagnózis kialakításáról, milyen jelenségekre figyeljen oda, milyen lehetőségeket vegyen számításba, és hogyan rendszerezze, rangsorolja a megszerzett adatokat. A folyamat során a tanácsadó végigkíséri a fiatalot, segítve őt, hogy hasonló probléma jelentkezése esetén önmaga is képes legyen a megoldásra.

Ifjúsági közösségfejlesztő tevékenység⁷⁰

A közösségfejlesztés olyan társadalomfejlesztési gyakorlat, mely a legkülönbözőbb társadalmi problémákra, lehetőségekre reagál, az emberek szűkebb-tágabb csoportjainak közös fellépésében, közösségi problémamegoldások kiérlelésében hisz, illetve ezeket a folyamatokat támogatja (Kátai, 2006). A közösségfejlesztés a közösség önmaga általi(!) fejlesztését jelenti elsősorban, amelyhez a közösségfejlesztő legfeljebb hozzájárulhat. A kifejezés azt a szemléletet tükrözi, hogy egy csoport, közösség önmaga fejlődési irányainak meghatározása érdekében képes a kezdeményezésre és képes cselekvő módon részt venni saját életében (Nagy-Nizák-Vercseg, 2014).

A társadalmi folyamatok beindításán túl a közösségeknek erős összetartó ereje, védelmi funkciója is van a fiatalok számára. Ha pozitív értékek köré szerveződik egy közösség (legyen az egy akár hobbi tevékenység, sport, zenekari próba stb.), az egyén fejlődésén és a közösségi cél elérésén túl egyfajta védelmet is nyújt tagjai számára, mivel a közösség tagjai tartják egymással a kapcsolatot, s ezáltal figyelnek egymásra. Aki nem tagja valamilyen közösségnek, az könnyebben a társadalom perifériájára sodródik, könnyebben kerül problémás helyzetekbe, és a kisebb vagy alig létező társas kontroll által nagyobb esélye van arra, hogy önmagára is káros szokásokat vegyen fel. A közösségekben történő lét, a pozitív értékközvetítésen és értékteremtésen túl felfogható egyfajta elterelést, megelőzést szolgáló eszközrendszerként is. Ezen a területen teljesedhet ki a nem mesterségesen összeállított (így korosztályilag sem homogén) és nem hierarchizált csoportok világa. A közösséghez tartozás élménye serkenti a későbbi közösségkeresést, sőt önálló közösségi kezdeményezéseket (ahhoz, hogy valaki közösségi emberré váljon, hogy tenni akarjon egy közösségért, először meg kell tapasztalnia a „közösségben levés” élményét). E terület foglalkozik a fiatal társas lényként jelentkező mivoltával, csoportszükségleteivel (valahova tartozás érzete, csoportszerepek stb.) és azok fejlesztési aspektusaival.

⁷⁰ Bodor Tamás anyagainak felhasználásával.

A közösségfejlesztés egyik speciális terepe az animáció⁷¹. Animálni annyit tesz, mint lelket, szellemet tölteni egy közösségbe, mozgást, aktivitást idézve elő, életet adni egy csoportnak, lehetővé téve, hogy értékelje, fejlessze és kiteljesítse önmagát (Limbos, 1985). Az animáció megkönnyíti az egyének, illetve csoportok közötti kölcsönös megértést, segíti az önkifejezést, cselekvési szándékot hoz, fejleszti a kreativitást. Az animáció az egyének és a kisközösségek belső öntudatosításával a kisközösségeket állítja szemléletének központjába. Emellett a társadalom átalakulását, mint a kisközösségeken belüli változásokat, illetve a közösségek és a társadalmi környezet viszonyában ragadja meg (az animáció filozófiája szerint ugyanis a kiscsoportok (mint a legkisebb önálló sejtek) által aktivizálható – elvi szinten – maga a társadalom). Az animáció így egy konkrét, átlátható közösségen belül („belülről”, a közösséggel azonosulva) aktivizál; ennek megfelelően a közösségen belül lesz aktív maga egyén, s közvetve a kiscsoportokon keresztül a társadalom. Az animáció bármilyen belső, belülről fakadó aktivitás ösztönzésében kifejezhető.

Az ifjúsági közösségfejlesztés olyan fejlesztési folyamat, melynek során a fiatalok az igényeik megvalósításához szükséges lehetőségeket felkutatják, és ebben segítségükre vannak a civil szervezetek, felnőtt segítők és sokszor a helyi települések vezetői. Az ifjúsági közösségfejlesztés célja a fiatalok önbizalmának erősítése, cselekvési kedvük növelése, a közösség iránti felelősségérzet kialakítása, közösségeik önszerveződésének elősegítése és érdekeik nyilvános megjelenítése. Az ifjúsági közösségfejlesztés révén a fiatalok képesek lesznek bekapcsolódni az adott lokalitás életébe, a helyi kérdések alakításába, amely elvezethet a valódi részvételhez (Kátai, 2006). Ifjúsági téren a közösségfejlesztés egyrészt az ifjúsági csoportokkal való

71 Az animáció szó latin eredetű, jelentései: éltet, elevenít, élővé tesz; valakit bizonyos érzéssel vagy hangulattal tölt el; hangol, felhangol, lelkesít, feltüzel. Az animációval a csoport első lépésben megfogalmazza önmagát és a benne lévő egyének elhelyezik önmagukat a csoportban (és a csoporton keresztül a társadalomban); majd együttműködésük, közös tevékenységük során bizonyos változásokat indítanak el egy jobb minőségű élet érdekében. Az animációs munka célja a résztvevőknek lehetőséget adni arra, hogy felfedezzék önmagukat, csoportjukat, közösségüket, valamint, hogy aktívan részt vegyenek annak alakításában. Segíti a különböző körülmények között élő emberek egymás mellett éléséből adódó kapcsolatokat, elfogadva és tiszteletben tartva egymás értékeit, véleményeit és szokásait, s ezzel együtt lehetőséget teremt mindenkinek, hogy megismerje és elhelyezze önmagát saját közösségében, hogy ott képességeit minél jobban kibontakoztathassa (Vercseg-Kovács, 2012).

A szociokulturális (közművelődési) animáció olyan egyén- és csoportfejlesztő tevékenység, amely által egyének vagy csoportok kulturális téren válnak képessé igényeik megfogalmazására, annak kibontakoztatására és gyakorlására (Dankó, 2010). Minden olyan nem szakmai jellegű csoporttevékenység beletartozik, amelyiknek társas, sport vagy intellektuális stb. jellege van. Nem kötődik iskolához, munkahelyhez, otthonhoz.

közös munkát jelenti, másrészt ezen csoportok és a különböző „felnőtt” társadalmi szervezetekkel, képviselőkkel való együttműködésre való képessé tételt is tartalmazza. Ezért szükséges e korosztály bevonása a közösséget érintő kérdések megvitatásába, a szükségletek, a problémák, az erőforrások és persze a lehetőségek feltárásába, a megoldások kitalálásába.

Intézményesült ifjúsági szolgáltató tevékenység⁷²

A fiatalok a legkülönbözőbb közösségi tereket értelmezik, érzik sajátjuknak. Közösségi térként használják az utcát, a kávézókat, mozikat, klubokat, művelődési házakat, plázákat, játszótereket, teleházakat, játszóházat, játszóteret. Ezekben a közösségi terekben zajlanak a legfontosabb kortárs interakciók, itt szerzik a tapasztalatok jelentős részét, egy szóval a társadalmi tanulás kitüntetett terei. A fejlett ifjúságpolitikával rendelkező országokban az ifjúsági klubok, ifjúsági centrumok, játszóházak, játszóterek, gyermekházak, ifjúsági házak, sportterek, zeneterek, kiállítóterek, alkotótterek, ifjúsági szálláshelyek, multifunkcionális ifjúsági közösségi terek létrehozása régóta prioritás. Ezek olyan közösségi terek, amelyek használati szabályait optimális esetben a fiatalok és a felnőttek közösen alakítják ki, és ezek betartásáért is közösen felelnek, mondhatjuk úgy: közösségi működtetésűek (Nagy et al, 2014).

Az ifjúsági munka bizonyos esetekben csak a településsel összefüggésben (városban, községben, településrészben) értelmezhető, ahol a fiatal él, lakik, tanul vagy dolgozik, azaz ez a tevékenység az ő érdekükben, illetve az ifjúsági korosztály közösségei és szervezetei által végzett, szervezett tevékenységek összessége. Erre a területre a „minden, ami helyben történik” kifejezéssel mutathatnánk rá a legjobban. A terület két fő pillére a rendszeres jellegű (alacsonyküszöbű szolgáltató irodák, információs pontok, klubok), illetve intenzív alapú ifjúság tevékenység (táborok, rendezvények, képzések stb.). Fontos továbbá megjegyezni, hogy az ifjúsági szolgáltatási területen meghatározó szerepe van az önkormányzatoknak (és intézményeknek), amelyek segítő-támogató-fejlesztő, ifjúságbarát hozzáállással jelentős mértékben hozzájárulhatnak az ifjúsági munka eredményességéhez.

Az ifjúsági információs és tanácsadó szolgáltatások küldetésükben, céljaikban, feladataikban és a munkájuk során érvényesülő alapelvek, tevékenységek tekintetében azonosak. Az ifjúsági információs és tanácsadó szolgáltatók (irodák, központok) olyan szolgáltatási rendszert, teret biztosítanak, ahol a fiatalok bármilyen kérdéssel, problémával megjelenhetnek a bürokrácia és a hagyományos ügyfélszolgálat kereteitől mentesen. Diszkréciót, toleranciát, odafigyelést kínálnak, amely

⁷² Bodor Tamás anyagainak felhasználásával.

során mindig a fiatal és az általa feltett kérdés a legfontosabb. Létezik helyhez kötött és felkereső típusuk. A helyhez kötött ifjúsági információs és tanácsadó szolgáltatások szintjei (Bodor-Rapi-Takácsné, 2012):

- Ifjúsági információs pont: információs szolgáltatásokat nyújt elsősorban a fiatalok számára.
- Ifjúsági információs és tanácsadó iroda: információs, tanácsadó, segítő valamint azokat kiegészítő szolgáltatást nyújt elsősorban a fiatalok számára.
- Ifjúsági szakmai módszertani központ: információs, tanácsadó, segítő valamint azokat kiegészítő szolgáltatást nyújt elsősorban a fiatalok számára, valamint módszertani támogatást nyújt az ifjúsági irodáknak és pontoknak, illetve közreműködik a hálózat fejlesztésében.

A felkereső ifjúsági munka mindazon megközelítéseket magában foglalja, amelyek során az ifjúságsegítők, a fiatalokkal foglalkozók úgy érik el a fiatalokat, hogy felkeresik őket ott, ahol azok élnek, dolgoznak, tanulnak, vagy a szabadidejüket töltik, ahelyett, hogy arra várnának, hogy a fiatalok intézményekbe, szervezetekhez betérve vegyék igénybe az ifjúságsegítő intézményrendszer vagy az ifjúsági szervezetek kínálatát. A felkereső jellegű szolgáltatások többnyire ifjúsági információs és tanácsadó tevékenységeket biztosítanak a fiatalok számára és a közösségfejlesztés sajátos elemeivel egészülnek ki, illetve nem szabad elfeledkeznünk az utcai és lakótelepi szociális munka speciális eszközeiről sem. A felkereső ifjúsági munka a társadalmi szempontból kiszolgáltatott, hátrányos helyzetű fiatalokat célozza meg a szabadidejükben az utcán, a kávéházban, a parkban, kocsmban, akkor, amikor a fiatalok éppen a maguk által választott helyen tartózkodnak, olyan feltételek között, amelyeket maguk alakítanak ki.

A felkereső ifjúsági munkába beletartozik a mobil ifjúsági szolgáltatás és az utcai munka („street work”). Az utcai szociális munka célja a magatartásával, testi, lelki, értelmi fejlődését veszélyeztető, a szabadidejét az utcán töltő, kallódó, csellengő fiatal speciális segítése, illetve a lakóhelyükről önkényesen eltávozó, vagy gondozójuk által a lakásból kitett, ellátás és felügyelet nélkül hagyott fiatalok felkutatása, lakóhelyükre történő visszakérülésének elősegítése, szükség esetén átmeneti gondozás vagy gyermekvédelmi gondoskodás kezdeményezése⁷³ (Kiss-Takács-Csóka, 2011; Nagy et al, 2014).

⁷³ A gyermekvédelem horizontján megjelenő családok problematikája – nagyon leegyszerűsítve – két lényegi kérdéskör köré csoportosul: a pénzhiány és a gondoskodás hiánya. Előbbit az állam úgy

Ifjúsági projektek és szervezetek menedzselése

Az ifjúsági projekteknek három jellegzetes feltétele van, amelyet egy ifjúsági specifikum egészít ki: A projekt általában: egyedi tevékenységsorozat (1), amely saját konkrét céllal rendelkezik (2) és amely időben behatárolt (eleje és vége van) (3). Az ifjúsági specifikumról akkor beszélhetünk, ha a fentieken túlmenően a projekt fiataloknak és/vagy fiatalokkal készül (+1). Ez egyfelől jelenti azt, hogy valamilyen társadalmi (leginkább pedagógiai-fejlesztési, de sokszor szociális) célja van (fiataloknak készülő projektek), illetve igyekszik olyan környezetet teremteni, ahol a projekt kudarca esetén a kockázat (anyagi, erkölcsi, szakmai) kisebb (pl.: gyakorlott projektmentor segíti a projektet, korlátozott az anyagi felelősségvállalás stb.), de a siker hasonló, mint a nem ifjúságspecifikus projekteké (fiatalokkal készülő projektek).

Az ifjúsági projektmenedzsment elemzi a projektérintettek (belső és külső érintettek a projektmenedzsmentől a projektszponzoron át, a kedvezményezettéig) rendszerét, bemutatja a projektciklus-menedzsmentet (ötlet, tervezés, szervezés, megvalósítás, visszacsatolás, „no go” feltételek, „point of no return”) és a projektmenedzsment-területeket, valamint azok ifjúsági specifikumait. Ezek az alábbiak: projektterjedelem, projektintegráció, időmenedzsment, projektpénzügyi-menedzsment, projektminőség-menedzsment, projekt humán erőforrás-menedzsment, projekt kockázat-menedzsment, projektkommunikáció-menedzsment.

igyekszik kezelni, hogy anyagilag támogatja a családot, utóbbi esetben pedig, hogy a gyermeket a lehető legtovább (illetve amíg nem veszélyezteti a gyermeket) benntartsa a családban. Nagyon nehéz megtalálni az egyensúlyt „az állam nem szülőnek való” kétségkívül igaz elve és „a gyerek nem a tulajdonod, nem tehetsz vele, amit akarsz” ugyancsak mélységesen igaz jelentése között. Magyarán, hogy mikor lehet és kell a közösségnek cselekedni és a szülővel szemben a gyermeket akár kiemelni a családból. Így a gyermekvédelmi rendszer fő célja a gyerek családban történő nevelkedése, s ezért részben pénzügyi, természetbeni és gyermekjóléti alapellátásokon keresztül igyekszik kezelni a veszélyeztetettséget, részben a gyermekvédelmi szakellátáson keresztül a valamilyen okból családban nem nevelhető gyermekeknek igyekszik pótolni a családot (nevelőszülők, gyermekotthonok). Emellett a gyermekvédelem élesen elkülöníti egymástól a hatósági munkát (jobbára gondoskodási problémák reakciója) és a szolgáltatásokat (jobbára pénzügyi problémák kezelése). Míg a hatósági szabályok a gyermek és a család sorsát érintő hatósági döntéseket jelenti (családból való kiemelés és visszahelyezés; gyám kijelölése, örökbefogadás), amelyeket a gyámhatóság végez; a szolgáltatások azokat a támogató rendszereket jelölik, amelyeket a rászoruló családok, gyermekek igénybe vehetnek.

E terület gondolja továbbá a szervezetek, különösen az ifjúsági szervezetek projekteken kívül eső, azon túlmutató vezetéssel kapcsolatos tudnivalóit, igyekszik tárgyalni a fiatalokkal létrehozott, működtetett szervezetek sajátosságait. Az ifjúsági szervezetmenedzsment⁷⁴ tevékenység magában foglalja az ifjúsági szervezet életének, működésének hosszú és rövidtávú tervezését és szervezését, a szervezeti stratégia kidolgozását, megvalósítását és monitorozását éppúgy, mint a szervezet működéséhez szükséges tevékenységek tervezését és szervezését, így a forrásteremtés és -felhasználás szervezését, a humán erőforrások menedzselését, a vezető testületek munkájának szervezését, a szervezet adminisztratív tevékenységét, valamint a szervezet kommunikációs tevékenységét.

Az ifjúsági programok esetében ugyanakkor megjelenik bizonyos kétszintű szocializáció is, amelynek egyfelől nyílt célcsoportja a programrésztvevő, másfelől látens célcsoportja, a szervező, az animátor. A résztvevő ugyanis adott esetben tanulhat valamit a toleranciáról, kap néhány új szocializációs mintát, jó esetben megmarad benne szép emlékként a rendezvény. Igazán azonban az ifjúsági rendezvény alkotói szocializálódnak, tanulnak meg érdekérvényesítési technikáktól kezdve a projektmenedzsmenten keresztül a játékpedagógiáig sok mindent: s tapasztalják meg a közös élmények adta összetartozás érzését. A látens cél a szervező önmaga; hiszen a résztvevőnek örömeket, szép emlékeket ad a program, de a „fertőzőöttség” elkapása, a tevékenységöröm, a közösségben-közösségért folyó tevékenység megélése, a közjóért tevés további esélye elsősorban a létrehozók által átélhető. A résztvevő-rendező viszonyt így talán József Attila mutatja be legjobban: „Hiába fűrösztöd önmagadban, csak másban moshatod meg arcodat” (József, 1924).

Virtuális ifjúsági munka⁷⁵

Az infokommunikációs eszközök használata mára a mindennapi élet részévé vált. Míg korábban a fiatalok idejük jelentős részét töltötték el kortárscsoportokban „face-to-face” helyzetekben, addig ma egyre több időt töltenek a kortársaikkal online. Kutatások szerint (Székely, 2013; Nagy-Székely, 2014; Nagy-Székely, 2015) a ma fiataljai a screenager jelzővel írhatók le leginkább (lásd: 1. melléklet). A konvergencia hatására az infokommunikációs eszközök mára alkalmassá váltak nem csak az információszerzésre, de a kapcsolatépítésre, -ápolásra is. Az ifjúsági munka

⁷⁴ A szervezet menedzselése nem azonos a szervezet projektjei menedzselésének összességével.

⁷⁵ Székely Levente anyagainak felhasználásával.

alanyai, a fiatalok jórészt az online világban elérhetőek, ezért egyre inkább felértékelődik a digitális környezet, elsődlegesen is azon részei, amelyeket a fiatalok kifejezetten kapcsolatlétesítésre, kapcsolatápolásra, közösségi tevékenységekre használnak.

Az infokommunikációs technológiák felhasználására az ifjúsági munkában számos lehetőség kínálkozik, a technológiai fejlődéssel ezek folyamatosan bővülnek és változnak. A virtuális ifjúsági munka célja, hogy a fiatalokat, illetve közösségeiket segítsük valós (érzelmi, intellektuális, fizikai stb.) problémáik megoldásában a virtuális teret, mint eszközt használva (biztosítva adott esetben az alacsonyküszöbűséget, a helyfüggetlenséget), illetve támogassuk a digitális tér problémáinak elkerülésében-megoldásában. Ez a terep lehetőséget ad a „mindig álmódott” ifjúsági munkára, ahol – mondjuk egy kisvárossal ellentétben az ügyfél személye valóban maradhat anonim (pl.: ha egy avataron keresztül kommunikál), ugyanakkor nem okoz problémát a fizikai távolság sem.

Maga a virtuális tér is generál olyan problémahelyzeteket, amelyeket tudni kell kezelni. Ilyenek lehetnek a biztonság problémája (adatokkal való visszaélés, zaklatás stb.) a kóros használat megelőzése, vagy kezelése, az információk jogok tudatosítása, vagy az illegális tevékenységekkel, tartalmakkal kapcsolatos felvilágosítás, illetve az attól való távolságtartás (itt ne elsősorban a filmekre gondoljunk, hanem iskolai verekedések megosztására, vagy súlyosabb bűncselekmények kipoztolására).

Lássuk tehát, milyen konkrét feladatkörök és tevékenység típusok rendszerezhetőek a virtuális ifjúsági munka terén! A virtuális ifjúsági munka – nem teljes körűen felsorolt – feladatai⁷⁶:

76 Az ifjúsági munka egyik legfontosabb követelménye a bizalom kiépítése és a hitelesség megtartása, aminek megvalósulása a sikeresség legfontosabb próbaköve. Épp ezért a virtuális ifjúsági munkát végző:

Legyen azonosítható! – A bizalom elnyerése érdekében digitális azonosítója (e-mail címe, chat-neve, nickje egy közösségi oldalon stb.) legyen értelmezhető, beazonosítható és legyen ellenőrizhető egy másik forrás segítségével (ifjúságügyi szervezet honlapján lévő névsor stb.). Az ifjúsági munka felelősségteljes feladat. A szellemes vagy titkos üzeneteket hordozó (máshol remekül felhasználható) azonosítók csak bizalmatlanságot szülnek. Kezeljük úgy a helyzetet, mintha élőben találkoznánk egy idegennel: Hogyan mutatkozunk be? Mi van a névjegykártyánkra írva?

Legyen elérhető! – A digitális világ interaktív. Nincs hiteltelenebb és lehangolóbb az üres névsoroknál. Ha az ifjúságsegítő online megjelenik, tudjon is így kommunikálni! Az internet több annál, mintsem hogy az offline környezetet erősítsük vele. Ha megszűnik vagy megváltozik a digitális azonosítónk, a mi feladatunk megoldani, hogy elérjenek minket, nem pedig az érdeklődőnek, hogy kinyomozza az új azonosítónkat.

Reagáljon! – Udvariatlanság és felelőtlenség nem használni az elérhetőséget, amit megadtunk. Belátható időn belül válaszoljunk, használjuk a kommunikációs jeleket (pl. chat-programban a távol vagyok jelzés stb.). Ha nincs időnk, csak jelezzük, hogy mikor tudunk reagálni. Alapszabály, mégis rengeteg izgalmas kezdeményezés fullad el nap mint nap üzleti környezetben is e szabály be nem tartása miatt. A megadott elérhetőség felelősség.

- Olyan felület biztosítása, ahol a fiatal különösebb kockázat nélkül gyakorolhatja én-közléseit, módja van az önfejlesztésre, illetve az ezzel kapcsolatos információszerzésre, -cserére.
- Olyan felület biztosítása, ahol a személyes ifjúságsegítés funkciói gyakorolhatók.
- Olyan környezet és módszertan biztosítása, amelyben a fiatal a kritikai gondolkodás normáit belsővé tudja tenni.
- Olyan felület biztosítása, ahol a közösségfejlesztési funkciók gyakorolhatók.
- Olyan terek kialakítása, ahol a fiatalokat nem fenyegeti az áldozattá válás veszélye (és a bűnbe esés lehetősége sem).
- Olyan környezet biztosítása, ahol a fiatal aktív közpolgárként véleményt nyilváníthat, (egyéni és közösségi) érdeket képviselhet, s ezáltal bekapcsolódhat a társadalmi folyamatokba, amelyekre hatással is lehet⁷⁷.

Az írásbeli szóbeliség szabályai szerint kommunikáljon! Mintha a kommunikációs partnere előtt állna. A digitális kommunikáció könnyedségre, lazaságra, felelőtlenségre csábít. Nem véletlen, hogy chaten keresztül mindenki merészebben kommunikál akár idegenekkel is, mint tenné azt élőszóban. A fiatalok személyes bemutatkozó honlapjaikon olyan adatokat, képeket is közölnek egymással, amelyeket személyesen hosszú ismeretség után sem adnának meg. Aki ifjúsági munkát végez, nem eshet ebbe a hibába – a digitális szó ugyanúgy sebezhet, mint az élőszó, ugyanolyan súlya van pozitív és negatív értelemben is – ne feledjük!

Vegye figyelembe, hogy a digitális kommunikáció sosem egyirányú, hanem legalább kétirányú! Ha egyirányú, tegye két- vagy többirányúvá! – Értéktelen az a hírlevél, amire nem lehet reagálni, amit nem lehet kiegészíteni, haszontalan az a honlap, amely segítségével nem lehet felvenni senkivel a kapcsolatot, felesleges az az online innovátor, aki nem reagál a levelekre, csak fogad és továbbít.

Ne egy-egy kapcsolatot, hanem hálózatot építsen! – A digitális környezet, főképpen az internet, nem oda-vissza kapcsolatokból áll, hanem hálózatokból. Virtuális ifjúsági munkánk akkor lesz eredményes, ha nem sok egymás mellett lévő direkt kapcsolatra, hanem hálózatra épül. A hálózat (önkéntes és öngerjesztő) tudásmegosztást, közösséget, reakciókat jelent. Az ifjúsági munka akkor sikeres, ha nem top-down megoldásokat erőltet, hanem bottom-up hálózatokat hoz létre. A digitális kultúra eszközkészlete erre remek lehetőségeket kínál.

Legyen élenjáró! – A digitális környezetben fokozottan igaz az amúgy az ifjúságra általánosan is jellemző megállapítás: az újszerű, a (pillanatnyilag) divatos vonzerővel bír. Ha az ifjúsági munka során élenjáró technikai megoldásokat alkalmazunk, akár csak figyelemfelkeltés céljával, sikerrel fogunk járni.

Munkája és a közeg, amiben dolgozik, nem virtuális: reális! – Bár már többször elhangzott, nem árt újra és újra elismételni: a digitális környezet nem virtuális, nem súlytalan, hanem reális. Digitális tetteink ugyanolyan súlyúak, mint mindennapi, való életbeli megfélemlítők.

- 77 A fiatalok a hagyományosnak tartott véleménynyilvánításban, érdekképviselésben nem túl aktívak. A fiatalok kezdeményezőkézsége ezen a téren gyakran kap kritikát a felnőttektől. Ugyanakkor az internetes felületen a közösségi oldalakon szinte mindenhez hozzászólnak a fiatalok, tömegesen „lájkolnak” különféle dolgokat, ügyeket, eseményeket. Kihívás és kiaknázatlan területe ez az ifjúsági munkának. Hogyan lehet a virtuális felületen összegyűjthető véleményeket becsatornázni a köz-

A virtuális ifjúsági munka tevékenységtípusai⁷⁸:

1. Online ifjúsági munka: ez a hagyományos ifjúsági munka online tükröképe, azaz jelenti az ismert vagy akár ismeretlen fiatalok egyéni segítségét vagy az online csoportos ifjúsági munkát, emellett az online térben szerveződő aktivitások (tiltakozó akciók, együttműködési felületek) tartoznak ide.
2. Online-offline ifjúsági munka: az offline ifjúsági munka egyes részeinek online támogatása (pl.: egy-egy program elkezdődhet online és folytatódhat személyesen vagy fordítva). Ennek része az online promóció, amely a „való világban” (is) létező ifjúsági projektek meghirdetése infokommunikációs eszközök segítségével (sms- vagy Facebook kampány, online reklám, banner stb.).

ügyeket alakító intézményekhez, döntéshozókhoz? Azaz, hogyan tudja segíteni a virtuális ifjúsági munka a fiatalok társadalmi részvételét? A virtuális ifjúsági munka módszerei:

- a. A virtuális felület működésének egyik bizonyítéka a rendszeresen frissített honlap, a szervezet (munkatársainak) működő blogja, az élő fórum stb. Statikus, alapinformációkat megjelenítő oldal, ahol nem szerepelnek aktualitások, vagy az utolsó információ hónapokkal ezelőtti, már régen nem kielégítő.
 - b. Fontos a tartalmak formai sokszínűségére figyelni. A szöveges tartalmakra építkező oldalak a távolságtartást, a túlzott komolyságot sugallják. Érdemes kihasználni a technológiában rejlő lehetőségeket, és az üzenetet (a bemutatkozást, projektek, programok leírását) szöveg, videó, hangok (zene) és képek formájában megjeleníteni, ezek kombinációját kreatívan felhasználni. Egy program létezését képek, videók sokkal hitelesebbé teszik, mint a róla szóló leírások. Könnyű eldönteni, hogy adott szervezet oldala megfelel-e ezeknek az elvárásoknak, csak látogassuk meg egy-két, a célcsoport által kedvelt együttes vagy termék honlapját.
 - c. Lehetőséget kell biztosítani az oldalakat látogató fiatalok számára, hogy a tartalmakhoz hozzáférjenek, azokat megoszthassák, ezáltal növelve meg a hálózat nagyságát.
 - d. Az online jelenlét a szervezetek számára azt is jelenti, hogy lehetőséget kell biztosítani a kapcsolatfelvételre, nemcsak a hagyományos módokon (telefon, e-mail), hanem például chat-programokon keresztül, a cikkekhez, információkhoz való megjegyzések fűzésének lehetővé tételével. A kapcsolatot kezdeményező fiatalnak válaszolni kell a lehető leghamarabb, de mindenképpen 24 órán belül.
- 78 Miután a virtuális tér változásösszessége egyre újabb és újabb eszközöket emel magasba és tüntet el, ezért a virtuális ifjúsági munka eszköztára is folyamatosan változik, adott eszközök elenyésznek, míg újabbak kerülnek elő. Erre is igaz: a virtuális ifjúsági munka ott folytatható, ahol a fiatalok vannak. Ilyenek eszközök lehetnek:
- a. Korlátozott párbeszédeszközök (elektronikus hírlevelek, hírlisták, videoportálok);
 - b. Közvetett párbeszédeszközök (kiegészíthető, kommentálható, interaktív weblap, blog, wikipédia szócikk, fórumok);
 - c. Késleltetett párbeszédeszközök (e-mail, sms);
 - d. Azonnali párbeszédeszközök (chat, telefon stb.);
 - e. Közösségi párbeszédeszközök (közösségi hálók, e-learning modulok, játékok, virtuális világok).

3. Az online prevenció: amelynek lényege a fiatalok digitális világban való boldogulásának elősegítése, a kockázati tényezők csökkentése. Az ifjúsági munka célja ebben az esetben a veszélyek bemutatása (kóros használat, adatbiztonság, internetes bűnözés, jog) és elkerülésük eszközeinek használata.

5. Az ifjúsági szakma területei

Ifjúság és jog⁷⁹

Az ifjúságügynek napi kapcsolata van olyan keretrendszerekkel, amelyek egy adott közösség szabályrendszerét jelölik ki. Természetesen „azok a magatartásszabályok, amelyekkel bármilyen helyi, nemzeti vagy nemzetek feletti közösség (operatíván ennek elsődleges szintje természetesen az állami) az emberek tevékenységét kívánja szabályozni, s amelyek érvényesülését az állam büntetésekkel, szankciókkal vagy éppen kedvezményekkel biztosítja, az ifjúságügy szempontjából is fundamentális jelleggel bírnak” (Nagy et al, 2014).

Mivel a jog egyik alapfeladata, hogy a társadalom működéséhez szükséges rendet és biztonságot kialakítsa és fenntartsa, illetve szerepet játszik a társadalomban élő emberek magatartásának tudatos alakításában, ennek megfelelően a jogrendszerben meg kell jeleníteni a fiatalok védelmével, fejlődésével és mindennapi életével kapcsolatos kérdéseket. A jog másik szerepe tükrözni a társadalmi viszonyokat, leképezni a társadalmi együttélés viszonyrendszerét, s ez azért is nehéz, mert a posztmodern társadalom fiataljainak eltérő magatartásformái, igényei vannak, s felnőtté válásuk folyamatát a modern korban gyökerező mai jogrendszer nem is igazán képes követni.

Az ifjúságügyhöz tartoznak egyes speciális jogalanyi körök is, például a gyermekek jogai⁸⁰, amelynek jelentősége abban áll, hogy az adott alanyok valamilyen helyzetüknél, például gyengébb jogérvényesítési képességüknél fogva kiemelt

⁷⁹ Bíró Endre, Domokos Tamás, Somody Bernadette anyagainak felhasználásával.

⁸⁰ Amikor a gyermeki jogokról beszélünk, ebbe beleértjük az emberi és az állampolgári jogokat is (sőt ha a gyermek diák is egyben, akkor ez a kör természetesen tovább bővül a tanulói jogokkal). Lényeges, hogy minden más emberi-állampolgári jog ugyanolyan mértékben és ugyanolyan módon illeti meg a gyerekeket is, mint másokat (gyerekek, mint állampolgárok jogegyenlősége). Gyakran tévedés, hogy azért, mert a gyerek jogainak érvényesítésére önállóan nem vagy csak korlátozottan képes (törvényes képviselőre van szüksége a jogok gyakorlásában), ezért ezen jogok nem illetik meg őket. Pedig a két dolog nem ugyanaz: a gyerek jogainak teljeskörűsége egyrészt és cselekvőképességének korlátozottsága másrésztől hasonló az ismeretlen helyen tartózkodó állampolgár, az elmebeteg ember, a mozgásszabadságában korlátozott jogalany státuszával. Jogai megvannak, de ezeket csak képviselője útján tudja gyakorolni (Bíró, 2008).

figyelmet, alapvető jogaik speciális védelmet igényelnek (Szebenyi-Hoffmann, 2012). Fontos különbség azonban, hogy míg a gyermekjogok érvényesítése tekintetében az állam általában aktívan is közreműködik, a 18 év felettiek esetében inkább támogatásról és érdekvédelmi rendszerek működtetéséről beszélhetünk⁸¹.

E terület foglalkozik emellett az ifjúsági jogalkotással (a specifikus ifjúsági területű és a teljes joganyagban az ifjúsági szemléletű) és jogérvényesüléssel, annak vizsgálatával és érvényesítésével. Foglalkozik a máig definiálatlan, jogilag nem rendezett kérdésekkel pl.: az ifjúságügyet jogilag is megalapozó szabályrendszerrel (illetve ennek szükségességével, elemeivel, hiányával).

81 „A gyermekjogok sajátossága, hogy a gyermekjogi jogviszonyok nem két-, hanem hárompólusúak. A jogosult gyermek és a kötelezett állam mellett a jogviszony harmadik szereplője a szülő (illetve a felügyeleti jogot gyakorló más személy, gyám). A szülőt egyrészt megilleti az a jog, hogy a gyermekének adandó nevelést megválassza, ...ugyanakkor a gyermek sohasem válhat a szülői hatalom tárgyává. A szülő és gyermeke közötti viszonyban is érvényesülnek a gyermek alapvető jogai, amelyek határok közé szorítják a szülői döntési lehetőségeket” (Somody, 2009). „A gyerekeknek mindenki jót akar – úgy általában és elvileg. Konkrétan és gyakorlatilag ... soha semmilyen gyermekjogi következménytől még nem kellett tartani, mert a gyermekek érdeke és az egyéb érdekek konfrontációja és egyeztetése nem intézményesült, ugyanis a gyerekek „nem szólnak vissza”. ... A Gyermekek Jogairól Szóló Egyezmény (ENSZ, 1989) emblematikus szabálya a 3. cikk, amely az Egyezményben részes államokra a következő kötelezettséget állapítja meg: „a szociális védelem köz- és magánintézményei, a bíróságok, a közigazgatási hatóságok és törvényhozó szervek minden, a gyermeket érintő döntésükben a gyermek mindenként felett álló érdekét veszik figyelembe elsősorban.” A gyermek mindenként felett álló érdeke. S mégis, mi szokott ennél fontosabbnak minősülni? Számos dolgot sorolhatnánk fel: például a város érdeke, a költségvetési bázisszámok, az iskola jó hírneve, tanári imázs, a közösségi érdek, a szülők véleménye, hitviták, a pénzhiány. ... Ezek bizony gyakran, sok helyütt és nagymértékben szorítják háttérbe, előzik meg, nyomják el és sorolják hátrébb a gyerekek érdekeit. A Gyermekek Jogairól Szóló Egyezmény pedig egyértelmű: a gyermek érdekét kell elsősorban figyelembe venni a gyermekeket érintő döntések során, s egyébiránt a jogrendszer ismer több hasonló alapvet, amely áthúzódik jogágakon és meghatározó szemléleti fogódzkodót jelent minden szintű jogalkotónak és jogalkalmazónak: gondoljunk a rendeltetésszerű joggyakorlásra, a joggal való visszaélés tilalmára. Itt ez az érdek azt jelenti, hogy semmilyen más szempont (például nemzet, haza, költségvetés, önkormányzatiság, migrációs politika, népesedés, ipar, közlekedés stb.) nem lehet erősebb a gyermek(ek) érdekeinél, s e mérlegelési erőssorrendet törvény írja elő!” (Bíró, 2008).

A jogrendszer újabb és újabb társadalmi kérdésekkel szembesül⁸², amelynek megoldására időről időre valamilyen új szabályt kell alkotni (vagy régít módosítani). A kisgyermekkel-fiatalokkal kapcsolatos jognyilatkozatok átültetése a gyakorlatba tipikusan olyan társadalmi igény, amelyre a jogrendszer több ponton nem tudott még igazán jó válaszokat adni: ilyen többek közt a gyermekvédelem területén meglévő hiátusok a jogelvek szépsége és a gyakorlat nehézkessége (sokszor álságossága) között. A jog ma nem ad választ arra a kérdésre sem, hogy a már nem kisgyerek, de még nem is felnőttek jogai és kötelességei nagyon sok tekintetben nincsenek összhangban egymással⁸³.

A jogágakra tagolódo jog különféleképpen tekint a kisgyerekekre-fiatalokra. Más fogalmi rendszert használ az alkotmányjog (gyerekek, fiatalok, alapjogok stb.), a polgári jog és a közigazgatási jog (cselekvőképtelenség, korlátozott cselekvőképesség, cselekvőképesség), a családjog (gyermek jogi védelme), munkajog (munkaviszonyok szabályozása), a büntetőjog (gyermekkorúság, fiatakorúság) stb.

Tudjuk, hogy ez a társadalmi viszonyrendszer más ma már, mint a modern társadalmak korában. Felmerül tehát a kérdés: nem lenne-e szükséges a gyerekekkel-fiatalokkal foglalkozó joganyagot az új társadalmi viszonyoknak megfelelően felülvizsgálni?

82 Sokszor merül fel a jog és kötelezettségek viszonya, azaz ha ennyi jogunk van, hol maradnak a kötelességek? „Demokratikus jogállami alapelv, hogy a kötelességek teljesítésétől az alapjogok nem tehetők függővé; azért, mert valaki nem teljesíti kötelességeit, nem fosztható meg alapjogaitól. Fontos hangsúlyozni, hogy akárcsak az általános emberi jogok, úgy a gyermeki jogok biztosítása sem tehető függővé attól, hogy a gyermek eleget tett-e kötelezettségeinek. Így például a gyermekek emberi méltósága tiszteletben tartásának kötelezettsége, bántalmazásuk tilalma alól nem teremt kivételt az, ha a gyermek megsérti a vele foglalkozó felnőtt méltóságát. A tiszteletlenül viselkedő, a felnőtt méltóságát megsértő gyermeket sem lehet megalázni, bántalmazni” (Somody, 2009). Egyfelől tehát a jog akkor is „jár”, ha az ember a kötelességét nem teljesíti (akkor is jogunk van a tisztességes tárgyaláshoz, ha részegen vezettünk), másfelől a jog időinvariáns jellege nem vethető össze a kötelezettségek állandóan változó mivoltával (más a kötelezettsége egy gyereknek, egy fiatalnak, egy felnőttnek, egy ilyen, vagy amolyan beosztásban dolgozónak stb.). Ilyen értelemben a jogok-kötelezettségek tyúk-tojás problémája megoldott: jogaink akkor is érvényesítendők, ha kötelezettségeinket elhanyagoltuk.

83 A serdülők többnyire már vállalhatnak munkát, lehet munkajövedelmük, fizethetnek adót, egy ilyen fiatal utazhat egyedül is külföldre, lehet jogosítványa, büntethető és felelősségre vonható és akár (bizonyos megkötésekkel) köthet házasságot, miközben a közéleti szerepvállalása korlátozott (pl.: nem is szavazhat).

Ifjúsági kutatások

„Mindenki, aki kapcsolatba kerül az ifjúságüggyel vagy annak valamely aspektusával, óhatatlanul is valamilyen korábbi benyomások, élmények vagy rendszerezett információk birtokában alakítja ki első benyomását. A korábban megélt iskolai élmények, az aktuális médiabotrányok vagy éppen a közvetlen környezetben élő fiatalok életének figyelemmel kísérése mind olyan lencsét tesznek a szemünk elé, amelyek felnagyítják, torzítják, szűrik és átszínezik a korosztályról alkotott képünket” (Nagy et al, 2014). Amennyiben a korosztállyal foglalkozó szakemberként, akarjuk a fiatalok élethelyzetét, életmódját, legégetőbb problémáit, motivációit, attitűdjeit stb. értelmezni, akkor érvényre kell juttassuk a megismerés rendszerezett eszköztárát és tudományos logikáját. „Szelektált, gyakran család hétköznapi észleléseinkre nem alapozhatunk sem fejlesztési programot, sem szakmai monitoringot, sem pedig állapotleíró helyzetjelentéseket” (Nagy et al, 2014). A szolgáltatásalapú környezetben ugyanis azokat rendre igazítani kell a szükségletekhez, fejleszteni kell, s ez nem elképzelhető az ifjúsági korosztályok, a szabadidős tér és a szolgáltatási környezet jellemzőinek ismerete, mégpedig tudományos alapú és alaposágú ismerete nélkül. „A nem kellő szakértelemmel és kritikával, a módszertani korlátok figyelembe vétele nélkül zajló kutatások, elemzések téves diagnózishoz és inadekvát vagy egyenesen káros beavatkozásokhoz vezethetnek a korosztályi folyamatokban” (Nagy et al, 2014).

E terület kompetenciája tehát a társadalmilag tagolt ifjúsági rétegeknek, magának a rétegződésnek, az ifjúság lokális metszeteinek, sajátos értékek, szabadidős és munkatevékenységek mentén szerveződő kis és nagycsoportjainak vizsgálata. Ez a kutatási paradigma a szociológiai alapok mellett már kezdetben is felhasználta a különböző lélektani felfogásokat és eszköztárak egy részét, a szociálpszichológiai látásmódot és vizsgálati módszereit, ötvözte a szociológiai, vezetéselméleti és pedagógiai kutatások eljárásait. Az ifjúsági korosztályok és az ifjúságügy háttérében meghúzódó szakmai, társadalmi, gazdasági alrendszerek megismerése ugyanis sajátosan interdiszciplináris terület, többféle tudományterület eredményeire lehet és kell is támaszkodnunk a megismerési folyamatokban. A legfontosabb klasszikus tudományágak, amely elméleti alapokat is biztosít a területnek: a pszichológia-pedagógia, a szociológia-demográfia és a szociális munka, de más, a harmadlagos szocializációs szintér folyamatainak megismerését szolgáló eredmények is segítségünkre vannak, ilyen a kultúráközvetítés, a szervezettudomány-szolgáltatástudomány vagy a politikatudomány.

Ifjúsággal kapcsolatos tervezés⁸⁴

„Az ifjúsági stratégiák és az erre épülő cselekvési tervek ... az ifjúsági korosztályok szükségleteit, igényeit kielégítendő tevékenységek, szolgáltatások legfontosabb tervdokumentumai. Ezek nem nélkülözhetik sem az elméleti – akár társadalomfilozófiai – kereteket, sem a helyzetelemzések, a korosztályi folyamatok megismerését célzó kutatások, elemzések tapasztalatainak beépítését (evidence-based policy), sem pedig az ezekre alapozott, a helyi vagy nemzeti igényekhez igazított célrendszer meghatározását” (Nagy et al, 2014).

Általánosságban is elmondható, hogy a jövőbe mutató programok és tervek hasznélvezői a jövő generációjának tagjai, de a stratégia attól lesz ifjúsági, hogy tartalma az adott terület ifjúsági korosztályára vonatkozik (persze nem figyelmen kívül hagyva a felnőtt lakosságot sem). Ha egy pillanatra megállunk és elképzeljük, hogy egy 10-20 éves időtávlatú stratégia célcsoportjának egy része még meg sem született, rájöhethetünk: a stratégiakészítés felelőssége jóval több a papírra vetett betűknél. A célcsoport élethelyzetét, problémáit, tevékenységi köreit vizsgálva rendkívül heterogén képet kapunk. Az oktatáson át a szociális igényekig, a szórakozási lehetőségektől a tartalmas programokig, a jogosítvány megszerzésétől a hatékony érdekképviseletig, illetve a munkavállalásig, a lakhatásig igen sokszínűek az igények és a feladatok.

A stratégiák és a cselekvési tervek azonban nem csak ettől „ifjúságiak”. Az ifjúságügy egyik legalapvetőbb módszertani sajátossága az érintettek bevonása az őket érintő döntésekbe, folyamatokba. Mi lehet nagyobb hatással rájuk, mint településük, térségük, országuk ifjúsági stratégiája, cselekvési terve? A stratégiák, cselekvési tervek tehát csak akkor lesznek valóban „ifjúságiak”, ha azok megalkotásában és megvalósításában a fiatalok, illetve közösségeik, szervezeteik aktív szerepet vállalnak.

A tartalom kapcsán említést kell még tennünk egy szempontról: a stratégiák, cselekvési tervek szűk, illetve tág értelmezéséről. Szűknek nevezhetjük azt az ifjúsági stratégiát, cselekvési tervet, amely elsősorban a harmadlagos szocializáció terepeire, az ifjúsági szolgáltatásokra, az ifjúsági közösségekre és civil szervezetekre, illetve ifjúsági munkára és szakmára, azok módszertanára és eszközrendszerére koncentrál. Az ilyen jellegű elképzelések nem vagy csak rendkívül szűkszavúan tartalmazznak az oktatási, az egészségügyi, a szociális és gyermekjóléti, a közművelődési és a munkaerő-piaci stb. területre vonatkozó fejlesztéseket. Tág értelmezésű

⁸⁴ Domokos Tamás anyagainak felhasználásával.

az a stratégia, illetve cselekvési terv, amely nem csak a célok meghatározása során lép ki az ifjúsági munka alapvető módszertani kereteiből, hanem a megvalósítandó programok, fejlesztendő intézmények, szolgáltatások kapcsán sem kizárólag az ifjúsági munkával, szakmával számol.

„Az ifjúsági stratégiákban az esetek döntő többségében szükségletalapú, vagyis valamilyen felmerülő hiányra vagy növekedési szükségletre reagálva kell a cselekvési programot megalkotni, ám az ifjúsági szükségletek a felnövekvő generációk cseréjével is dinamikusan változnak” (Nagy et al, 2014). Emiatt ... újra kell gondolni a kapcsolódó akciókat, szolgáltatásokat, azaz a stratégiát időről időre felül kell vizsgálni (gördülő tervezés), hiszen 10-20 éves távlatra pontosan előre gondolkodni nyilván lehetetlen. A gördülő tervezés (rolling wave planning) egy ennek megfelelő rugalmas tervezési technológia, amely biztosítja az elérendő tervértékek időszakonkénti aktualizálását, és azt, hogy a terv megfeleljen a legújabb információknak is.

E terület foglalkozik tehát a fiatalokkal kapcsolatos társadalmi tervezéssel. Ennek részeként pedig a helyi, középszintű vagy országos hosszútávú (10-20 éves) ifjúsági szempontú cselekvések adott cél(ok) szerinti összerendezésével, az erőforrások ennek szolgálatába állításával (stratégia), az ebből következő rövid távú (2-4 éves) teendőkkel és az ehhez forrásokat, felelősöket rendelő ún. cselekvési tervvel. Foglalkozik továbbá a megvalósult intézkedések ésszerűségét vizsgáló és a tervekkel összevető monitoring tevékenységgel (mert sem a stratégia, sem az ifjúsági szolgáltatások, programok tervezése és fejlesztése nem nélkülözheti a célok összevetését a megvalósult állapottal)⁸⁵ (Nagy et al, 2014).

85 A tudástermelés és cselekvés oldaláról, azaz hogy hogyan lesz az ifjúsági szakmában egy információs szükségletből szakmai tudáson át végrehajtható cselekvés az alábbiak mondhatók el:

- a. az első lépés az információs szükséglet meghatározása, majd kielégítése (kutatások, adatfelvételek);
- b. ezt követi az adatok tudássá formálása (kontextualizálás, adatértelmezés, környezetbe helyezés, „think tank”, adatból tudássá formálás) és közzététele;
- c. majd a tudás birtokában a cselekvések megtervezése (lényeges, hogy az ifjúsági cselekvések ne sejtéseken, benyomásokon, hiedelmeken, hanem adatokon alapuljanak);
- d. a végrehajtás-megvalósítás (ez a lépés, amely forrás- és elkötelezettségénye miatt a legtöbbször elmarad);
- e. és végül a visszacsatolás (a változások mértékének számbavétele, új információs szükségletek meghatározása).

Ifjúságsszakmai rendszerek

Ez a terület a feltételek és erőforrások biztosításaként írható le leginkább. Minden megművelésre váró paradigma, minden szakma akkor formálhat jogot az önállóságra, ha képesek vagyunk meghatározni mik azok a feladatok, amelyeket a szegmens ellát (el kellene lásson), s ezt milyen pénzügyi és humán infrastruktúra szolgálja ki⁸⁶. Az ún. feladatrendszerek hivatottak lefedni azt a tevékenységshálót, amely az adott területet, jelen esetben az ifjúságügyet jellemzik (kellene jellemezzék), és amely más területre nem vonatkoztatható⁸⁷. Elsősorban azt szükséges meghatározni, hogy az adott területen mit tekintünk közösségi feladatnak (közfeladatnak) és mit nem. Ez nem jelenti még feltétlenül azt, hogy ha egy tevékenységet közfeladatként értelmezünk, akkor azt az államnak, vagyis: a kormánynak, önkormányzatnak kell közvetlenül ellátni. A közfeladatok ellátást ugyanis olyanokra szükséges bízni, akik arra képzettek, hivatottak, hogy ezen feladatokat elvégezzék, ellássák. Ezen tevékenység ellátását, az utánpótlás biztosítását a humán alrendszer (a szakértői, civil és állami szeletek) képes lefedni. Mindehhez pedig a pénzügyi rendszerek biztosítják (kell biztosítsák) a forrást (állami, uniós és magánforrások), amely források elérhetősége, mennyisége, transzparenciája, hozzáférhetősége, lebonyolítási eljárása fontos szerepet játszik (részletesen lásd: 3. melléklet).

Nemzetközi ifjúsági tevékenység

A fiatalokkal foglalkozó tevékenységek egyre inkább túlmutatnak az országhatáron. Az ifjúsági szervezetek, kormányzati struktúrák, kutatási folyamatok ugyanis mára már túlnőtték kezdeti kereteiket, s olyan szolgáltatásokat, lehetőségeket, kihívásokat is nyújtanak, melyek csakis széleskörű összefogással, nemzeteken túlmutató együttműködéssel képzelhetőek el. Szükséges tehát foglalkozni a határokon túl értelmezett, nemzetközi ifjúsági tevékenységek céljával, tartalmával, módszereivel, formáival, a kereteket adó intézményekkel, szervezetekkel, azok működésével, egymásrautaltságával, felépítésével, jelentősebb dokumentumaival, támogatási programjaival, elsősorban – de nem kizárólag – európai dimenzióban (Nagy et al, 2014).

⁸⁶ Jelen esetben a pénzügyi infrastruktúrába tartozónak tekintjük a tárgyasult javakat (pl.: az ingatlanokat) és humán infrastruktúrába tartozónak tekintjük ezek nem tárgyasult megfelelőjét (pl. a szociológiai értelemben vett intézményeket).

⁸⁷ Hiszen ettől lesz önálló egy tevékenységterület, ettől lehet elvárni, hogy mással nem helyettesíthető entitásként fogja fel önmagát.

Az Unióban a társadalompolitikai területek elsősorban ún. tagállami hatáskörök (pl.: ifjúságpolitika), ezzel kapcsolatban az Unió rendre ajánlásokat fogalmaz meg. Az ifjúságpolitikában az egyes tagállamok rendelkeznek fő felelősséggel, s míg a közösségi politikák betartásának van intézményesült monitoring-rendszere, addig az ajánlások tagállami vizsgálatának alig. Így az uniós országokban számos párhuzamos, néhol egymásnak ellentmondó, egymáshoz csak részben kapcsolódó ifjúságpolitikai fejlesztés zajlik. Fontos hozzátenni azonban, hogy mindez európai szinten is fellelhető, olyannyira hogy egységes ifjúságdefiníció sem létezik, annak meghatározása is tagállami kompetencia (bár az Európai Unió pár éve megszületett ifjúsági stratégiája 13-30 évesekről beszél). Nem csoda, hogy sokszor a tagállamok válasza az ifjúsági válságjelenségekre sem jutnak tovább a dokumentumok szintjénél. Ugyanakkor az elmúlt években erősödni látszik az EU ifjúságpolitikai szerepvállalása, valószínűsíthetően azért, mivel a teljes tagállami szabadság sok esetben nem vezetett közelebb az ajánlásként kijelölt célokhoz. De sejthető, amíg az ifjúságpolitika nem lesz közösségi politika, addig fejlesztések összehangolhatóságának vajmi kevés esélye van.

E terület foglalkozik még az ifjúságpolitikák tipologizálásával, jellemzi a kormányzati ifjúságpolitikák szervezettségét, a nemzeti parlamentekben az ifjúsági ügyeket és az egyes országok civil ifjúsági szervezettségét, illetve ezek értékelési metódusait (részletesen lásd: 3. Melléklet).

A civil-nonprofit⁸⁸ ifjúsági szegmens⁸⁹

Posztmodern multiidentitásos társadalmunkban egymást át- és átszövik a sokféle érdeket aggregáló, értéket, civil ügyeket megjelenítő együttműködések, szervezetek, e nélkül a társadalom képtelen lenne észlelni, feldolgozni és megjeleníteni

88 A hagyományos felosztás: az állami, gazdasági mellett a nonprofit az ún. harmadik szektor. Identitásának legfontosabb eleme, hogy alapvető jellemzőiben különbözik az államtól (közhatalom funkcióinak hiánya) és a gazdasági szervezetektől (profitra való törekvés hiánya). A civil szegmens – az önkéntesek által létrehozott és öntevékeny módon működtetett közösségek, szervezetek, illetve ezek egyik leglényegesebb célcsoportja az ifjúsági korosztály – sajátos törvényszerűségekkel, jellegvilággal rendelkezik. A civil ifjúsági szegmens tehát kétfelől is megközelíthető: egyfelől a civil szektor azon része, amelyet az ifjúsági korosztályokból álló vagy elsődlegesen számukra szolgáltató szervezetek és kezdeményezések alkotnak; másfelől az ifjúságügy azon része, amelyben az elsődleges szereplők a fiatalokkal foglalkozó civil szervezetek. (Különbsége az önkéntesség ifjúsági munkabeli területétől, hogy itt nem az egyén, hanem a társadalmi nagycsoport van a fókuszban.)

89 Kárpáti Árpád anyagainak felhasználásával.

az egyéni, közösségi, társadalmi problémákat. Az érem másik oldala, hogy a milliók-milliárdok társadalmában az egyén akkor érezheti magát társadalom alkotójának, aktornak és nem passzív, magányos elemnek, ha, élethelyzeteit, problémáit a hasonlókat együttműködésre bíró szervezetek, a közösségek is megjelenítik. A fiatalok túlnyomó többsége ennek hiányában a megszokott részvételi formákhoz elutasítóan áll hozzá. A többség ugyanis nem látja értelmét annak, hogy megfogalmazza közösségi, társadalmi szükségleteit, nem talál olyan közösségi élményt, amelyik az életére érdemi hatással lenne (Kárpáti, 2010). A fiatalok emiatt egyre növekvő mértékben szervezeteken kívül élik meg részvételi céljaikat.

Az ifjúsági részvételnek a szervezeteken alapuló megközelítését összefoglalóan modern formáknak nevezhetjük. Ez esetben a szervezet a közösségért, a tevékenység lehetőségért cserébe egyfajta látens szerződés keretében azonosulást, tagságot, szimbolikát vár el tagjaitól (lásd a XX. század gyermek- és ifjúsági tömegszervezetei). Emellett a szervezetek működtetésének jogi és pénzügyi követelményei, azaz mindazok a jogszabályi keretek, amelyeket a civil szervezeteknek a bejegyzés, illetve közhasznúvá válás érdekében be kell tartaniuk súlyos, nem mindig vállalt terhet okoznak, így napjainkban azonban egyre több ifjúsági közösség mutat túl a szervezetek, a szervezethez tartozás határain. A fiatal egyre kevésbé adja nevét a szervezethez, kevésbé hajlandó hirdetni egy közösség szimbolikáját, ugyanakkor egyre inkább szolgáltatásokat vesz igénybe, rendezvényeken vesz részt; az együttműködés magasabb szintjén programokat szervez, így egy más jellegű együttműködés részese. A tapasztalat és a kutatások (Nagy-Székely, 2014) azt mutatják, hogy míg a fiatalok bizalmatlanok a hagyományos intézményi formákkal, befogadóbbak az „alternatív” aktivitásokkal szemben (közösségi hálózati ad-hoc kezdeményezések, tiltakozó megmozdulások stb.). Köötődésük, identitásuk gyengébb, ugyanakkor sokrétűbb, komplexebb (hasonlóan az Y és Z generáció multitasking, de elmélyülni nehezen képes jellegéhez). Ezen nem tagságra alapuló lehetőségeket „posztmodern ifjúsági részvételi formák” néven foglalhatjuk össze (Nagy et al, 2008).

A fenti megkülönböztetésnek semmiképpen nincs értéktartalma⁹⁰. Ne gondoljuk tehát, hogy a modern részvételi formákat el kéne felejtetni, és helyettük kizárólagosan a posztmodern keretekben megvalósuló részvételi formákra kellene figyelni, vagy éppen fordítva: foggal-körömmel kellene ragaszkodni a modern formákhoz. Egyfelől ugyanis szükség van azokra a szervezetekre, amelyek az igazgatás számára érthetően, sokszor az ő képükre formálva működnek, hiszen ezeken keresztül

90 Svájcban a 15-18 évesek több mint fele (53%) fejt ki aktivitást sport vagy más szervezetben, a svéd 16-24 éves fiatalok 86%-a tagja valamiféle szervezetnek (Azzopardi-Furlong-Stalder, 2003).

az önkormányzat, kormányzat, intézmények számára érthetőbben kommunikálható az ifjúsági vélemény és akarat. Másfelől azonban a mai társadalom gyorsabban alakul, a mai ifjúsági identitás komplexebb annál, mintsem hogy ezt a konzerválódott, XX. századi, lassú és adminisztratív, keretek közé szorított világkép követni lenne képes. Tehát a szervezettségi adatokat azért is érdemes óvatosan kezelni, mert a XXI. század elején – ellenpontozva a XX. század tömegszervezeteit, illetve az ott létrejövő „nyakkendőért legitimitást” rejtett pszichológiai szerződését – már nem a taglétszám, hanem a szolgáltatás, illetve annak igénybevétele jelentheti a szervezeti legitimitást és a társadalmi hatást, így válva a táborok ifjúsága a fesztiválok ifjúságává.

A terület tehát a civil ifjúsági szegmens elméletével foglalkozik. A civil-önkéntes attitűdtől a kisközösség-szervezetig terjedő teret az önkéntesség-önszerveződés fedi le, a téma a szervezetalapítástól a szektorális együttműködésig terjed, ennek gyakorlatát és elméletét igyekszik a terület körüljárni⁹¹.

91 Ifjúsági szervezetnek értjük a (szocializációs céllal létrehozott) serdülőszervezeteket (úttörőktől cserkészekig), a gyerekszervezeteket, sőt azon fiatalokat tömörítő szervezeteket is, amelyek célként a gyerekekkel való foglalatosságot tűzték ki maguk elé. Az ifjúsági együttműködések és szervezetek terepe azért is egyedi, mert míg egy identitást vallhat az egyén egy egész életen keresztül (lehet megörögzött környezetvédő, vagy szentelhet kiemelt figyelmet az elesetteknek), addig a fiatalság egy állapot, amin bár mindenki keresztülmegy, de mindenképp múlandó. S miután ez az állapot nem kizárólagos (emellett még mindig lehet az ember jogvédő vagy európeér), ezért az ifjúsági együttműködésekre sokszor nem az egyszeres kötődés, hanem a többszörös identitás jellemző. Az ifjúsági szervezetek sajátosságai:

- a. A szervezet létrehozói, működtetői az ifjúsági korosztály tagjai,
- b. A szervezet tevékenységének kiemelt célcsoportja az ifjúsági korosztály,
- c. A szervezet öndefiníciójának része az ifjúsági jelleg (pl.: nevében, alapszabályában megjelölve).
- d. Az ifjúsági szervezetek esetében a besorolás azért is nehézkes, mert sok esetben mindhárom sajátosság egyszerre van jelen (az önmeghatározás, a tagság és a célcsoport is kapcsolatban van a fiatalokkal). E szervezetek további tipologizálása elméletben kifejezetten izgalmas, de e kötetben most kevés haszonnal kecsegtet.

6. Horizontális ifjúsági tevékenységek

Ifjúság és család

E terület a fiatal és család viszonyaival, kötöttségeivel, terével foglalkozik. A családra kétféleképpen is kell gondolnunk: egyfelől mint gyermeki (kibocsátó), másfelől mint a szülői szerepeknek teret adó intézményre. A családról mint elsődleges szocializációs közegről korábban hosszan beszéltünk, ezért itt pusztán a leválás folyamatát érintjük. A családról való leválás jellegzetes eseményei a következők (természetesen nem előre meghatározott sorrendben, ilyen ma már nem is feltétlen állítható fel):

- jogi leválás;
- első elköltözés a szülői házból;
- az első rendszeres munka megkezdése-anyagi függetlenség;
- a legmagasabb iskolai végzettséget adó iskola befejezése;
- házasság vagy élettársi kapcsolat, gyermekvállalás (lásd: 6. táblázat).

Ezeket a mintázatokat vizsgálva megállapíthatjuk, hogy korábban a betöltött 30. életév előtt mindegyik fordulópont általában bekövetkezett az egyén életében. Mára ez a kép, a fiatalok családról történő leválási folyamata is átalakult. Míg a biológiai éérésük egyre korábbi életkorokban következik be, társadalmi éérésük egyre később, így az ifjúkor egyre elnyúltabb lesz. A hajdan volt tanulás-munka linearitása megtörik, sokszor párhuzamossá vagy ciklikussá válik, a fiatalok sokszor pár év munka után vagy mellett ülnek vissza az iskolapadba.

Leválási dimenziók	Függőség (fiatal)	Önállóság (felnőtt)
Jogi értelemben vett leválás	Kiskorúság, korlátozott üzletkötési képesség, szülői ellenőrzéssel történő döntéshozatal	A korlátozás nélküli üzletkötési lehetőségek megszerzése, saját cselekedetek szülői ellenőrzés nélkül történő véghezvitele
Közös fedél alól történő leválás	Szülőkkel közös háztartás	A szülői házból való kiköltözés és önálló saját háztartás vezetése függetlenül a szülői háztól

Anyagi-pénzügyi leválás	Anyagi rászorultság	Saját kereseti lehetőség által az anyagi függetlenség, a létminimum szint feletti pénzügyi eszközök rendszeres megteremtése
Iskola befejezése	Iskolai részvétel	Megszűnt iskolai részvétel
Társas kapcsolat, első gyermek megszületése	Állandó társas kapcsolat hiánya, gyermektelenség	Állandó társas kapcsolat vagy gyermek megszületése

6. táblázat: A leválási dimenziók és a felnőtté válás jegyei (Vaskovics, 2000 alapján)

Tanulás és környezete

Az tanulás posztmodern modellje egyfelől igyekszik egységes koncepcióba helyezni az ember egész élete során meglévő tudásvágyának kielégítését (lifelong learning; LLL), másfelől megpróbálja egy szerkezetbe illeszteni a különböző tanulási módokat (lifewide learning-LWL). Harmadrészt megkísérli fogalmilag is követni azon társadalmi változásokat, amely szerint, míg régen egy lassan változó világban elegendő volt egy életre az iskolapadban magunkévá tenni az előre meghatározott (mert meghatározható) tudásvagyont, addig mára a tudásanyagok avulása sokkal gyorsabb, s a szükséges tudás megszerzéséhez nem csak a formális oktatási rendszer szolgálhat segítségül. A tudás megszerzése az ember egész életén át történik, s elsősorban nemformális, informális keretek közt valósul meg. A LLL, LWL értelmezésével a tanulás fogalmilag és tevékenységi értelemben is leválik az iskoláról. Ilyen értelemben háromféle tanulási módszert értelmezhetünk, a tanulási tevékenység e három módozat szerves együttese:

- Formális tanulás történik ott, ahol szervezett és strukturált környezetben (pl. oktatási, képzési rendszer, vállalati képzés keretei között) történik a tanulás. Rendszerint a hagyományos értelemben az iskolarendszeren belüli, többnyire iskola- és tananyagközpontú képzésen zajló tanulási folyamatot értünk ezalatt. A tudás megszerzését igazoló hivatalos elismeréssel (diploma, bizonyítvány) zárul.

- Nemformális tanulás zajlik, ha tervszerűen, rendszerezetten, jelentős ismeretszerzési elemet tartalmazó tevékenység keretében, de nem kifejezetten ilyen célzattal, történik a tanulás. A nemformális tanulás az alapoktatási és képzési feladatokat ellátó rendszerek mellett zajlik, és általában nem zárul hivatalos bizonyítvánnyal. Lehetséges szinterei többek közt: a munkahely, a civil és társadalmi szervezetek vagy a formális oktatási rendszerekben folyó tanulás kiegészítése céljából létrehozott képzőintézmények.
- Informális tanulásként értelmezzük a napi élettevékenység (családban, munkahelyen, szabadidős tevékenység során stb.) keretében történő, nem feltétlenül tudatos, spontán tanulási tevékenységet. Ez a mód a mindennapi élet természetes velejárója, mindenfajta hagyományos tanulási kötöttség nélküli ismeretszerzés. Az egyén életének valamennyi színterén történhet, azaz olyan tanulási forma, ahol maga a tanulás, mint folyamat elvész a más jellegű cselekvésben, tartalmakban, így ez nem szükségszerűen szándékosan elsajátított tudás, gyakran más, tanulásként nem elismert tevékenységek melléktermékeként alakul ki⁹².

92 A formalitás szempontjából ezen említett tanulási módok közül az informális tanulási forma szemben a hagyományos rendszerbefogadói sémával inkább rendszerkialakító igényeket támaszt a diákkal szemben. Míg a hagyományos tanulási folyamatban kész tudásanyag átadása történik, a folyamat aktív szereplője a tanár, a tanuló inkább passzív fél, az instrukció magára az anyagra vonatkozik, addig az informális tanulásnál a tanuló tudását önállóan, aktívan alakítja (Komenczi, 1997). Felmerül ugyanakkor a tudás értékének problémája, a kanonizált tudás versus felhasználói tudás értékének kérdése. Az informális tanulás ugyanis nem csodaszer, az sokszor nem áll össze rendszerré, szétfordeli a valóságot és csökkenti, néha megbénítja a megértési képességet. Új egyensúlyt lenne érdemes találni a formális, nemformális és a spontán (informális) tanulási módok közt. A hagyományos, rendszerközvetítő, instrukciós oktatást akkor célszerű alkalmazni, ha egy témakörrel, szakterületről adunk tájékoztatást, vagy ha jól körülhatárolt és konkrét tudástartalmakat szándékozunk átadni. Ha azonban önfejlesztő, autodidakta tanulásra van szükség – amely akkor lehet igazán eredményes, ha érdeklődés motiválja, így a tanuló vállalja érte a felelősséget és nem a tanár –, amikor nem ismeretek átadása a cél, hanem készségek, jártasságok, attitűdök kialakítása vagy a tanulók komplex problémamegoldó képességének fejlesztése, akkor szituációs tanulási környezetet, informális tanulási lehetőséget célszerű biztosítanunk (vö: az autokrata, demokrata és laissez faire nevelési–vezetési szerepekkel, szituációkkal).

Fiatalok és munka világa

A változó szocio-kulturális közeg, a munkaadók elvárásai, az internet adta kihívások új tudásokat, kompetenciákat igényeltek, amelyeket a hagyományosan lassan reagáló iskolai rendszer nem képes követni. A foglalkoztatási formákkal a fiatalok iskolásként főként diákmunkásként, alkalmi munkavállalás, illetve gyakorlati képzés feladatai keretében találkoznak. Mindezt tetézi, hogy az első munkába állás ideje egyre inkább kitolódik, s így a pályakezdés is egyre bizonytalanabbá válik. Egyes országokban a tankötelezettségi idő jogszabályi rövidülése is hozzájárul, hogy számos fiatal szakképzetlenül, iskolai tanulmányait félbehagyva kerül ki az iskolából, így a munkaerő-piaci lehetőségeik rendkívül rosszakká válnak, s a munkanélküliség a fiatalok szempontjából is beszűkült helyzetet eredményez. A leszakadó fiatalok önmenedzselési képessége gyengének bizonyul, így a meglévő tudásukat sem tudják „eladni”, ami tovább nehezíti a munkához jutásuk esélyeit. A fiatalok „rosszul szocializálódnak” a munkaerőpiac kapcsán. Korábban Európában a fiatalok mindössze feleakkora eséllyel szereztek munkahelyet, mint a felnőttek, azóta ez az arány sokkal rosszabb lett, mert a gazdasági válság legjobban a fiatalok elhelyezkedését sújtotta. „Elmaradt mögöttünk az „egy életre szóló állás” időszaka és ránk köszöntött a bizonytalanság és esetlegesség kora” (Azzopardi-Furlong-Stalder, 2003). A munkaerő-piaci elvárások tekintetében a formalizált és explicit tudást kezdi felváltani – főként a kialakuló szolgáltatások terén – a hozzáértés és kompetencia (és a nyelvtudás). „Az iskolából kilépő, másként a munka világába érkező fiataloknak különféle korrekciós feladatokkal, humán segítő szolgáltatásokkal a meglévő állami eszközrendszer mellé is egyértelműen be kell segíteni” (Szabó, 2012).

Saját vállalkozás indítására (önfoglalkoztatás) a fiatalok felkészületlenek, kevesen ismerik a vállalkozási tevékenység során támasztott követelményeket. Menet közben jönnek rá, hogy komoly felelősséggel tartoznak és sok esetben túl nagy kockázatot vállalnak. Több szervezet foglalkozik a vállalkozásra való felkészítéssel – főként az üzleti terv meglétét követően. Hiányzik azonban a teljes spektrumú, személyre szabott vállalkozói képzés, amely az ötlettől segíti a fiatalokat a felkészülésen és vállalkozásalapításon át a működtetés közbeni problémák megoldásában.

Fontos volna már az alapfokú képzés keretében folyamatosan szem előtt tartani és erősíteni a foglalkoztatási kompetenciákat, és minél több gyakorlati tapasztalati lehetőséget biztosítani, csökkenteni az iskolapad és a munka világa közti távolságot (Nagy, 2005; Nagy, 2008)⁹³.

Ha a munka világáról beszélünk, nem hagyhatjuk figyelmen kívül az időskori ellátást sem. Közhely, hogy a fejlődő egészségügyi ellátásnak, a higiénikusabb körülményeknek, a csökkent gyerek számnak és a szociokulturális változásoknak köszönhetően az egyik legjellemzőbb kortrend, hogy a népesség átlagéletkora nő. Míg a „bismarcki” (az első társadalombiztosítás-kezdemény ideje) korfa egy lejjebb egyre terebélyesebb fenyőfára hasonlított, addig ma szerencsés esetben is egy közepesen kiszélesedő korfával van dolgunk. Félő, hogy egyre kevesebbekre jut egyre többek eltartásának terhe. Bár a világ termelékenysége növekszik: ami a XIX. század fordulóján egy év alatt előállított össztermék volt, azt ma a világgazdaság két hét alatt termelné meg, másfelől a szubjektív jólét-szegénység határai is mások, mint egy évszázada; de már elvárás a változatos és megfelelő mennyiségű étel, kulturális javak, a vezetékes víz, szennyvíz, áram, gáz, internet, tévé, telefon. Az ellátók/ellátottak arányának változása nemcsak azért horizontális ifjúsági problémá, mert az eltartottak közé tartoznak a fiatalok is (ha nem is a társadalombiztosításon, hanem jórészt a családon keresztül történik meg maga az ellátás), hanem azért is,

93 A munkanélküliség munkaerő-piaci szerkezetét tekintve négyféle lehet:

- a. Az abszolút munkanélküliség esetében a munkát keresők száma egyszerűen nagyobb, mint a munkahelyeké. Megoldása e helyzetnek a munkahelyteremtés, a közmunkaprogramok és a segélyezés.
- b. A munkanélküliség másik típusa az ún. frikciós vagy súrlódásos munkanélküliség, amely esetében a munkanélküliséget lakhely vagy állásváltoztatás okozta, s így rövidebb ideig (havi nagyságrendben mérhető ideig) tart. Csökkentése állásközvetítéssel és a mobilitás könnyítésével lehetséges.
- c. A strukturális vagy szerkezeti munkanélküliség esetében a munkaerőpiac kínálati és keresleti oldalának szerkezete tér el egymástól. Csökkentése átképzésekkel, oktatással lehetséges, hosszú távú megoldása nem egyszerű, hiszen évtizednyi távlatba kellene látni, hogy milyen típusú munkaerőre lesz szükség, s ezen pályákat még vonzóvá is kellene tenni. (Emellett a szakmák jó része 10-20 év távlatából pedig eltűnik: nincs már fényképész, szedő-nyomdász, tekercselő, akkumulátorkészítő, harisnyaszem-felszedő, cipőfelsőrész-készítő stb.) Sajátos formája a strukturális munkanélküliségnek a szektorális munkanélküliség, amikor a szerkezeti problémák egy szektoron belül jelentkeznek, a technológiai munkanélküliség, amely a technikai fejlődés miatt jelentkező strukturális problémákat jellemzi és a speciális munkanélküliség (pl. ifjúsági munkanélküliség; női munkanélküliség; regionális munkanélküliség).
- d. A negyedik munkanélküliség típus a konjunkturális (ciklikus) munkanélküliség, amely a gazdaság ingadozásának (recesszív szakaszban élesebb) eredménye, akkor tapasztalható, amikor kicsi a munkaerőpiacon a kereslet és csökken a kibocsátás. Természetes munkanélküliségnek tekintjük a frikcionális és strukturális munkanélküliséget, hiszen az még konjunktúra időszakban is tetten érhető.

mert míg a gazdasági döntések eredménye 1-2, az egészségügyi döntéseké 5-10, az oktatási döntések eredménye 10-20 év, addig a nyugdíjrendszerrel kapcsolatos döntések eredményei 20-40 év alatt hatnak⁹⁴.

Ifjúság és egészségügy

A fiatalok körében az egészségi állapot legfőbb mérőszámai a rizikómagatartások, némi túlzással ezek kezelése ma kimerül a drogok – a mai kémia miatt nem túl hasznos⁹⁵ – tiltásában és a dohányárúk, alkoholtermékek sokszor be nem tartott és könnyen kijátszható eladási tilalmában, néha egy-egy – a serdülő számára eleve kevésbé hatásos – felvilágosító kampánnyal megtűzdelve. Holott e térben elsősorban azoknak kellene jelen lenni, akik felkészítenek, felvilágosítanak, megelőznek, azaz olyan egészségtudatos felnőtt szerephez adnak segítséget, amely az érintettet egészségre jobban figyelemmel levő, teljesebb életre tesz képtessé. Egyfelől ugyanis a kortárs csoportok és az ifjúságsegítők támogatásával a fiatalok egészségmagatartása még pozitív irányba befolyásolható, ha azokhoz nem elsősorban a tiltás, elrettentés eszközeit használjuk (a magatartás kockázatai csak nagy időeltolással jelennek meg, így a kockázatos magatartás negatív következményeivel a fiatal még gyakorlatilag nem számol). „A rizikómagatartások többsége (dohányzás, alkohol,

94 A nyugdíjrendszereket megkülönböztethetjük aszerint, hogy öngondoskodó (korábbi saját felhalmozások későbbi ellátásra váltása) vagy eltartott alapon takarékoskodik (jelenlegi aktívak között kirott járulékból osztják fel a jelenleg inaktív nyugdíját), előbbire az ún. tökefedezeti nyugdíjrendszer, utóbbira a felosztó-kirovó nyugdíjrendszer a minta. Ugyancsak van különbség a zárt és a nyílt nyugdíjrendszerek között. Előbbinél a befizetett összeget és esetleges kamatait osztják fel, utóbbinál a nyugdíjrendszer mögött az adott ország költségvetése áll. További különbségek vannak természetesen a részletekben, az indexálásban, az állami és a magánrendszerek arányaiban stb. Európában a nyugdíjrendszer országonként egységes és csaknem teljes körű, ami több aspektust is jelent:

- a. a nyugdíjrendszerbe bevont kör csaknem teljes (benne vannak az alkalmazottak, a mezőgazdasági dolgozók, valamint az egyéni vállalkozók stb.);
- b. a nyugdíj kiterjed mindhárom nyugdíjára (öregségi, rokkantsági, hozzátartozói);
- c. az ellátások egységesek vagy abba az irányba tartanak (ez leginkább a közszolgálati, rendvédelmi, nehéz fizikai munkások nyugdíjszerkezetének az átlagoshoz közelítését jelenti),
- d. a nők alacsonyabb korhatárát rendre törlik el és nemtől függetlenül a nyugdíjkorhatár egységes lesz;
- e. az állam garantálja a minimálnyugdíj összegét.

Az látható, hogy ahol felosztó-kirovó rendszer működik, ott az egyre romló szerkezetű korfa miatt a rendszer fenntarthatatlan, s kiegészítő nyugdíjpillérek rendszerét vezetnek be (előtakarékoság, szolidaritási elv alkalmazása, céges pillér stb.).

95 Hiszen folyamatosan a még tiltólistán nem levő tudatmódosító szerek új és új generációja jelenik meg.

drog) stresszoldó szerepet játszik a fiatalok életében. Feszültségcsökkentő hatásuk segíti a megküzdést, alkalmazásuk azonnali „haszonnal” jár a pörgő világban, ahol igen gyorsan kell követni a változásokat és megfelelni a kihívásoknak. A pillanatnyi előnyök maximálására való törekvés elnyomja a jövő iránt érzett aggodalmat vagy felelősséget” (Susánszky-Szántó, 2005). Másfelől a függőségi (és kóros függetlenségi) magatartások sokkal szélesebbek a dohány, alkohol és drogtermékeknél⁹⁶.

A sport, mint egészség-megőrzési technika (vagy sport általi nevelés módszertana, mint prevenció) az ifjúsági generáció tagjainak mindennapjaiba való beépülésével is foglalkozik a terület. Bár a versenyszerű sportolás a fiatalokat jellemzi leginkább, kutatások azt igazolják, hogy a rendszeres testmozgás mint egészség-megőrzési technika az ifjúsági generáció mindennapjaiba egyáltalán nem épült be (Susánszky-Szántó, 2005). Tárgyunk szempontjából azok közösségfejlesztő aspektusai miatt a csapatban vagy legalább ellenféllel szervezett sportok érdemelnek külön kiemelt figyelmet, de az egészségfejlesztés szempontjából bármely fizikai aktivitást igénylő tevékenység fontos. „Számos ... kutatás utal [ugyanis] arra, hogy az egészségtudatosság és az egészség-befektetési hajlandóság elégtelen, de jelentősen növelhető lenne ebben az életkorban. A korosztály egészséges életmódra nevelésében elsősorban a fiatalokat körülvevő társas, társadalmi környezetre érdemes koncentrálni” (Nemzeti Ifjúsági Stratégia, 2009). Az egészségmagatartás, különösen még ebben az életkorban szinte teljes mértékben az egészségügyi rendszeren kívül alakítható, formálható. Ugyanakkor alig törődünk velük (a fiatalokkal), amikor egészségügyi kockázatokról, egészségmagatartásról, prevencióról, egészséges életmódról beszélünk. A fiatalok esetében „az állam „látja” őket, ... ha akut beteg –, de nem látja őket, amikor az egészségüket kockáztatják; ...befogadja őket,

96 A kényszeres mintákból álló, a magatartás abbahagyásának sikertelenségére utaló viselkedést függőségnek (addikciónak) nevezzük. Az addikció köznapi értelemben tulajdonképpen dominánssá váló és irányíthatatlan viselkedést jelent. Persze mint oly sok más szélsőség, nem csak a kóros függőség, de a kóros függetlenségi állapotok (autisztikus magatartás) is okozhatnak problémát, és mint olyan, a függőség önmagában nem feltétlenül jelent negatívumot, hiszen pl. a csecsemő számára a függőség maga a túlélés. Mégis, az extremitásokon túl, a függőséget nem tekintjük támogatandó magatartásformának. Hatásuk szempontjából megkülönböztethetünk pszichés zavarokat (kényszerbetegségek, munkaszüneti-munkalkoholizmus, kényszervásárlás, játékszenvedély, számítógép-, internet-, televízió-addikció, kapcsolati függőség, szexfüggőség, szerelemfüggőség stb.) és kémiai anyagok által kiváltott függőséget (kávé, alkohol, cigaretta, kábítószer-függőségek stb.). A függőséghez a szükséges anyagok szerint jogi megítélés szempontjából megkülönböztetünk legális és illegális függőséget szolgáló anyagokat (koffein, alkohol vs. a tiltólistán szereplő kemikáliák és természetes anyagok), bár az állami és társadalmi megítélés különbözősége vagy az állami és jogállami alapvetések közötti különbség sok vitára adhat okot (vö: habeas corpus - a „Te tested”, az egyik legegyszerűbb jogelv).

ha segítségre szorulnak és erről az illetékesek jelzést kapnak –, de nem „törődik” velük, ha jelzés hiányában nem kerülnek kapcsolatba a rendszerrel”⁹⁷ (Nemzeti Ifjúsági Stratégia, 2009).

Ugyanakkor a társadalom a sportban még elsősorban a látványt, az izgalmat, a versenyt, az egyediséget látja, ahelyett, hogy a prevenciót, a sport általi nevelést vagy a mozgás örömét, a közösségi létet fedezné fel benne. (Jól érzékelhető, hogy egyes országokban a sportlétesítmények is elsősorban a versenysportokhoz kötődnek: miközben milliárdokat költ az ország egyes látványsportok infrastrukturális háttérére, addig a városi „dühöngők”, a falusi pályák sorra szűnnek meg, az iskolák sportpályáira a fiatalok nemigen mehetnek be iskolaidőn kívül.) Néhány helyen még mindig többet ér néhány aranyérem a társadalmi „mozgásmennyiség” növelésénél, pedig ez utóbbi fiatalok százazreit érinti akár a napi aktivitás szintjén.

A fiatal, mint fogyasztó

Az utóbbi időben a kultúra, művelődés fogalma is nagyfokú átalakuláson ment meg keresztül. Habermas „a kultúrán elmélkedő közösségtől a kultúrát fogyasztó közösségig” (Habermas, idézi Kovalcsik, 2003) gondolati ívét tovább bontva rá kell jönni, hogy ma a kulturális intézmények inkább a „kultúra kisipari műhelyei, ahol a kultúra „nagyipari termékeinek” a helyi kiszerelése folyik és nem a szabadművelődés és az autonóm kultúra otthona (Kovalcsik, 2003). Az ifjúsági korosztályok megjelentek, mint önálló fogyasztók (Tóbi, 2013), s ebbéli szerepükben rendelkeznek bizonyos (jól meghatározható) igényekkel, és ehhez sokszor rendelkezésükre áll az anyagi háttér, a jövedelem is⁹⁸, ugyanakkor mind lehetőségeik, mind igényeik lényegesen különböznek az idősebb generációkétól. Magatartásuk elsősorban a (legtágabban értelmezett) kultúrafogyasztóé (szemben a kultúrán „elmélkedő”

97 Az egészségügyi rendszer jellemzői az igazságosság–hozzáférés (mindenki számára egyenlő hozzáférés és minőség), az eredményesség–minőség (gyógyítás minősége) és a fenntarthatóság. Egy adott gazdaságban ezek csak egymás rovására növelhetők.

A fiatalok szempontjából az egészségügyet tekintve jól-rosszul, de működő intézményrendszer áll rendelkezésre. Az újszülöttek számára a perinatális és neonatális centrumokban történik a szülés és ellátás, kisgyermekkorban a védőnői szolgáltatások és az oltások, szűrések emelendők ki. A fiatalok számára saját, a felnőttit jórészt tükröző egészségügyi ellátórendszer vehető igénybe.

98 Függ ez attól is, hogy még az oktatási rendszerben résztvevő, önálló jövedelemmel nem rendelkező, vagy már munkába állt fiatalról van-e szó. Ezen váltás-változás ugyanis még a fiatalok körében is alapjaiban alakítja át a fogyasztási szokásokat.

magatartástól). Ez az egyik olyan terület, ahol világosan látszik, hogy a hagyományos kultúrák közvetítő-képző intézményrendszer még követő jelleggel sem képes csatlakozni a fiatalok világához. A fiatalok fogyasztására elsősorban a fogyasztói társadalom értékrendszere bírt jelentős befolyással. Bár vannak különbségek az európai országok fogyasztási szokásai között, de a fogyasztásra csábítás nagyon hasonló: „ugyanazok a világmárkák, nagyon hasonló, jól körülhatárolható igények, hasonló trendek, gyökeresen eltérő lehetőségek” (Nagy, 2008).

Fiatalok esetében a szabadidős térben, de az identitáskeresés teljességében is kiemelt jelentősége van annak, hogy a fiatal nemzedék tagjai mással nem összetéveszthető szimbólumokkal hoznak létre csoportosulásokat, szubkultúrákat⁹⁹. Az ifjúsági szubkultúrák körvonalai alapvetően abban meghatározottak, hogy a fiatalok elsősorban a kisgyermekektől és a felnőttektől különböztetik meg magukat. Szembeszökő, hogy mára az ifjúsági csoportok és szimbólumok jóformán mentesek a felnőtt társadalompolitikai ideológiáitól, de még a korábbi, vallási közösséghez tartozás, vagy a kultfilmek szereplői köré sem szerveződnek ilyen csoportok. Ezt tetézi, hogy a mai ifjúsági korosztályok alapjaiban különböznek a korábbi generációk fiataljaitól, s ez a különbség nem elsősorban öltözködésben, nyelvhasználatban mutatkozik meg (a felnőtt stílus tagadásában hasonlítanak a korábbi generációkhoz), hanem az információszerzési és kommunikációs stratégiákban. Ugyanakkor a szimbólumok is globalizálódtak, egy punk épp olyan Koppenhágában, mint Hódmezővásárhelyen, s a „plázacica” is mindenütt egyforma.

Emellett fogyasztóként értelmezhető a fiatal generáció a turizmus szempontjából is. Az ifjúsági turizmus a köznyelvben többféle értelemmel bír: értelmezhető korcsoportként, megjelenik egyfajta piaci szegmensként (hátizsákos, ifjúsági szálló turizmus, ifjúsági csere), de a tanulási célú turizmust is értik alatta. Az ifjúsági turizmus egyszerre szociális kérdés (a gazdagabbak többet utaznak, van-e ebben a társadalomnak, így az államnak kiegyenlítő szerepe), másfelől értékteremtő tevékenység, amely leginkább a résztvevő fiatalok személyiségének fejlődésében jelentkezik (tolerancia-alkalmazkodási készség, környezettudatosság stb.), s a termelt gazdasági érték sem elhanyagolható. Szakmai meghatározását leginkább ez a definíció öleli fel: „az ifjúsági turizmus magában foglalja a ... korosztály egy évnél

99 Általánosságban a szubkultúra azokat a jellegzetességeket fejezi ki, amelyek egyes emberek, illetve az általuk alkotott csoport jellegzetes magatartását: viselkedési formáját, öltözködését, ízlését, szabadidős tevékenységét, stb. meghatározzák. A szubkultúra általában ezen jegyekben különbözik is a domináns, ún. szülőkkultúrától, de lényeges, hogy nem elszigetelődő jellegű – az inkább az ellenkultúrára igaz –, hanem különbségeket akar felmutatni.

rövidebb ideig tartó, önálló utazásait, amit részben vagy teljes egészben más kultúrák megismerésének vágya, élettapasztalat szerzése, és/vagy az utazó szokásos környezetén kívül elérhető formális vagy informális tanulási igény motivál (World Youth Student & Educational Travel Confederation, hivatkozza az Ifjúsági turizmus stratégia, 2013). Az ifjúsági turizmus megjelenési formái között található a táborozás, üdülés, ifjúsági fesztivál- és rendezvénylátogatás, ország- és természetjárás, tanulmányi kirándulás, erdei iskola, az ökoturisztikai, wellness és sporttevékenységek is. Három fő csoportja a családdal történő utazás, az iskolai utazás és az önálló, nem a szülők vagy az iskola által szervezett utazások¹⁰⁰.

Fiatalok és identitás

Egy adott csoporthoz, közösséghez való tartozás alapvetően meghatározza az egyén önképét. Természetesen sok közösséghez tartozunk, sőt még ugyanazon identitás-dimenzióban is több csoporthoz kötődhetünk. Önmagában tehát a multiidentitás nem szükségképpen nehezen megélhető, s magunk is bizonyos értelemben sokszorosan egymásra rakódó identitások összességei vagyunk. A több identitás (akár a nemzet szintjén is) nem jelent összeegyeztethetetlen tudattartalmakat. Ugyanez igaz, ha megkeressük az európai gazdasági, politikai, földrajzi egységen túlmutató mélyebb tartalmat¹⁰¹, de identitástudatról mégis leginkább

100 Az ifjúsági turizmus kapcsán nem hagyhatóak figyelmen kívül a folyamatosan megszűnő táborhelyek sem.

101 S mit találunk, ha azt keressük, hogy mik is Európa (aminek ebben az értelemben az Unió ennek csak egy fejlődőben lévő kifejeződési formája) alapvetései? Mit tegyünk, ha igyekszünk megkeresni a gazdasági, politikai, földrajzi egységen túlmutató mélyebb kulturális gyökereket, identitástartalmat? Találunk-e normativitást, körvonalazódik-e egy határozott értékrendszer? Van-e közös európai identitás; eltérő politikai, kulturális, gazdasági, társadalmi, vallási, nyelvi társadalmak alkothatnak-e egységeset és ez az egységesség nem üres hagymabelső lesz-e, amelyről ha a különböző héjakat lerántjuk, nem marad semmi? Meggyőződésünk szerint igen, van. S bár kétségtelen igaz, hogy az ember előbb törődik saját nemzetével, mint európaiságával (sőt talán ennél erősebb állítás is tehető: annál jobban törődik a dolgokkal, minél közelebbi interakció várható azoktól számára), de ez nem jelenti azt, hogy egyáltalán ne törődne európai azonosságtudatával. A határok megszűnésével, a szolgáltatások és áruk szabad áramlásával, a társadalmi és kulturális szálak szorosabbra fűzésével nő az emberek Európa-azonossága, de az az európai öazonosság csak akkor lesz valós, ha annak gyökerei közös emlékekből, élményekből származnak. Az európai polgárok véleménye alapján ez a jóléti rendszerek egységesítésében, közös, szimbolikus alkotmány elfogadásában és közvetlenül választott európai elnökökben keresendő. Hovatovább a kozmopolita európaiság értelmezés nem zárja ki a nemzettudatot, hanem egyfajta is-is értelmezést állít fel. Lehet tehát valaki egyszerre európai és magyar, európai és brit, európai és török-német stb. (Karikó, 2009). Tehát mik is ezek az európai sajátosságok, mi is a tudatos vagy tudatalatti európai eszme?

Egyfelől Európa egyik különlegessége éppen a nemzetek – kijelölt vezető szerep nélküli – sokasága,

a lakóhely viszonylatában beszélhetünk¹⁰², s ebben az értelemben a lokalitás kiemelt jelentőségű az identitás meghatározásában. Így e területen beszélünk vidéki és városi (rural és urban) fiatalokról, illetve e terület foglalkozik az ifúsági migrációval¹⁰³, társadalmi és földrajzi mobilitással, hajléktalansággal. E területen jelenik

amely a nemzetek, népek és az egyének kölcsönös elismerésének, együttműködésének, együttélésének szükségességét és tartalmát hordozza. Ilyen értelemben Nyugat-Európa nem is sajátíthatja ki az európai eszményt a korábbi kommunista-demokrata ellenállást valamifajta szegény rokon mentalitással konvertálva.

Másfelől a régebbi háborús konfliktusmegoldások okán, a világháborúk európai példáján okulva Európa már magán hordozza a háborúmentes konfliktuskezelés igényét.

Harmadrészt Európa a nyugati kultúra bölcsője, s habár ez a szerep ma már idejétmúlt is, egyfajta összetartozás érezhető e büszkeségből származóan.

Míg az Egyesült Államok szimbóluma a szabadság, addig nem látszik lehetetlennek, hogy Európa a szolidaritás otthona legyen (természetesen ezek pusztán vezérszimbólumok, nem zárják ki, sőt meg is követelik más értékek érvényesülését is. Azaz tévedés azt gondolni, hogy az USA-ban nem jellemző érték a szolidaritás, vagy, hogy Európa nem a szabadság alapvetéseire is épülő formáció). S persze az amerikai identitás is európai táptalajon nyugodott, mire a XIX-XX. századra kialakította sajátosságait (Merkovity, 2013).

Negyedrész a hellén kultúrkörből származik az az európai eszmény, amely szerint a világ megismerhető és nem egyfajta rajtunk kívül álló misztikus egység; a „tudományosság mint módszertan”-szemlélet segítségével a világ leírható.

Ötödész együttélés előre megismerhető szabályokkal való szabályozása is európai gyökerű, amelynek kiemelt része a magántulajdon és –szféra védelme (ennek alapja a római jogban gyökerező szabályrendszer).

Hatodrészt a zsidó-keresztény világkép szabad akarattal rendelkező embere is európai eszmény, amely később magával hozta a szabad akarat tiszteletének és elfogadásának toleranciáját is.

Hetedrészt, ha olyan kérdés merül fel, amely a világban az emberi méltóságot, a szabadságjogokat, a demokráciát érinti, az európai értelmiség, de az európai nemzetek tagjai is gyakorlatilag egyként lépnek fel ezzel kapcsolatban. Amit mi belülről sokszínűnek, néha konfüznak látunk, az úgy tűnik, hogy más kultúrák felől nézve egyértelműnek, egyértelműen európainak tűnik.

Érdekesség, hogy az első intézményes európai identitáskereső próbálkozásra 1973-ban sor került (az ún. koppenhágai deklaráció formájában), amely szerint három pilléren nyugszik az európai identitás: a közös örökség és érdekek, az integráció iránti elkötelezettség és a harmadik világ iránti felelősségérzet.

102 A vidéki fiatalok (rural youth) mai értelmezése az 5000 (néhány értelmezésben 10 000) fő alatti településeken élő fiatalokat jelenti. A falvak tekintetében érthető társadalompolitikai cél, hogy azok ne neptelenedjenek el, ehhez pedig olyan szolgáltatások nyújtása és olyan humán beruházások szükségessé válnak, amely túlmutat a kocsmá-templom-polgármesteri hivatal háromszögén. Mindezek kapcsán fontos megjegyezni, hogy a falvakból való elszármazásnak van egyfajta természetes háttere, hiszen a falvak kialakulásának oka a napi megművelhető föld területe volt (járóföld), azaz annyi település alakult ki, amennyi megművelni volt képes a termőföld-összeiséget. A gépesítés növekedésével a járóföld, a lefedett terület nőtt, amely óhatatlanul a települések számának csökkenéséhez vezetett, vezet. Mindez új megvilágításba helyezi a valamennyi falu megőrzését célul kitűző településfejlesztési programokat.

103 A mobilitás fogalmát két értelemben is használjuk. Egyfelől társadalmi mobilitásnak tekintjük azt, ha a társadalmi csoportok közötti váltást (pl.: szakmunkás szülők orvos gyermeke), másfelől földrajzi mobilitásnak tekintjük az élet terének fizikai megváltoztatását. A földrajzi mobilitás egyik formája a migráció (vándorlás, elvándorlás a visszatérés szándéka nélkül), amely egy másik telepü-

meg az ettől némiképp távolabb álló, de az identitáshoz szorosan tartozó fiatalok és – mára hagyományos társadalomszervező funkcióját elvesztett – vallás kapcsolata¹⁰⁴ és a politikai szocializáció¹⁰⁵ (a terület abban különbözik az ifjúsági munka egyéni autonómia- területétől, hogy itt nem az egyén, hanem a társadalmi csoport van a fókuszban.)

lésen való lakóhelyválasztását jelenti a régivel szemben. Migráció tekintetében megkülönböztetünk országhatárt átlépő (külső) és át nem lépő (belső) migrációt, időbeli jellege szerint pedig állandó és ideiglenes migrációt (a régi lakás végleges szándékkal történő elhagyása vs. annak fenntartása, visszatérni szándékozás. A nemzetközi migráció tekintetében a kutatók négy – nagyjából egyenlő számú migráns eredményező okcsoportot azonosítottak: emberjogi-etnikai migránsnak tekintjük a kisebbségi helyzetből, annak konfliktusaiból vagy a diktatúrák üldöztetéséből származó migrációt; gazdasági migránsnak az életfeltételek kilátástalanságából, annak javítási szándékából származó migrációt, karrier migránsnak a szakmai előrejutást célzó vándorlást és családgyesítő migránsnak a családból elvándoroltak követését.

- 104 A vallásos identitásról elmondható, hogy az ateizmus, agnoszticizmus (amely utóbbi szerint a „valóság végső dolgait, Istent, istenek vagy istenségek létezését nem tudjuk megismerni, nem tudhatjuk, hogy léteznek-e vagy nem, és enélkül a tudás nélkül kell élnünk a világban, hiszen a vallási kérdésekről szóló állítások nem igazolhatóak, így ezek kutatása és az erről való ítéletek is feleslegesek) között szükséges különbséget tenni (például elképzelhető, hogy egy buddhista vallású ember ateista, amennyiben nem hisz istenben). Azaz a hit és a vallás nem szinonim fogalmak: lehet valaki vallásos és hívő, nem vallásos és nem hívő, hívő és nem vallásos és mint az előbb láttuk vallásos, de nem hívő is. Meglepően nagy a különbség a vallásosságban aszerint, hogy ki melyik vallást tartja magához közelállónak, illetve melyik földrészen él. Míg az iszlám és a fejlődő országok fiataljai nagyon vallásosak, addig elsősorban az európai fiatalokhoz, illetve a keresztényekhez korántsem áll ennyire közel a hit. Megállapítható, hogy Európára kiváltképp jellemző, hogy a fiatalok jóval kevésbé vallásosak, mint nagyszüleik, és Európában a vallás jóval kisebb hatással van az életre, mint azon kívül. Vannak azonban e télt erősen zavaró lokális kivételek. Az Európában – elsősorban Franciaországban és a Benelux államokban – élő harmadik generációs bevándorló családok gyermekei közül egyre többen térnek vissza a nagyszülők vallásához, elsősorban az iszlámhoz. Ez a társadalmi kirekesztettséggel együtt sokszor egymást erősítő radikális kifejezési formát nyer. De egyre több, keresztény kultúrkörben nevelkedett, de a szüleik világa ellen lázadó fiatal is talál menedéket a muzulmán hitben. Az ilyen tinédzserek a korábban divatos szubkultúrák (például anarchoista és punk galerik) helyett, a radikális iszlám ideológia felvállalásával, mint ellenkultúrával fejezik ki elégedetlenségüket a társadalmi igazságtalanságokkal szemben.

Összességben a fiatalok vallásos magatartása kapcsán elfordulást tapasztalhatunk a vallási intézményektől is (bár az egyházakhoz nem köthető vallási attitűdről, az ún. vallási individualizációról kevesebb ismerettel rendelkezünk). Mindemellett akár radikalizmusba csap a vallásosság, akár megszűnik, megállapítható, hogy Európában mind évezredes, mind emberöltőnyi, mind generációs tekintetben egyre kevésbé tölti be hagyományos társadalomszervező funkcióját. Ez persze nem jelenti a vallásosság és ezek intézményei (az egyházak) eltűnését, hiszen ezek komoly mennyiségű szociális, oktatási szolgáltatást látnak el.

- 105 A politikai szociológiai vizsgálatok rendre a politikától, a „világi prófétáktól” való elfordulást is mutatják (Farkas, 2005) Európában, holott a közélet tulajdonképp a részvétel egyik intézményesült formája. A fiatalok sokszor a politikát kevésbé fontos területnek tartják, jövőjükkel kapcsolatban nem tekintenek túl a mikrokörnyezeten. A fiatalok mintegy kétharmadát nem, vagy egyáltalán nem érdekli a politika (Kéri, 1995). A fiatalok életében a politika csak egy marginális elem, így a napi politikai harcokat nem követik, politikai eseményekre is kevésbé reagálnak, ugyanakkor a nem

Marginalizálódás

A meritokratikus társadalom (nyilván idealisztikus) víziója szerint törekedni kell arra, hogy mindenki érdeme: tudása és teljesítménye szerint részesedjen a javakból, azzal, hogy bizonyos minimumok biztosítása mindenki számára civilizációs elvárás a XXI. században¹⁰⁶. Ilyen értelemben – miután pl.: a kisgyermek a civilizált emberi kultúrákban nem tehető cselekedeteiért (csak a maga szintjén) felelőssé, főképp nem szülei cselekedeteiért – egyetlen kisgyermeknél-fiatalnál sem elfogadható a legalább minimális szükségletek kielégítésének elmaradása. A szükségletek kielégítése hiányának egyik, de nem teljes kifejeződése a szegénység (poverty), ám a jelenséget sokkal inkább leírja a társadalmi kirekesztés (social exclusion), illetve ennek ellentéte a társadalmi befogadás (social inclusion) fogalma. Ugyanis a fogalom pár sokkal inkább jelzi a társadalompolitikai összefüggéseket és nem csak anyagi összetevőre utal. Hiszen a gyermekeket nem kizárólag az anyagi (vagy fiziológiai) szükségletek hiánya fenyegeti, hanem a pszichés és/vagy szociálpszichológiai integritás sérülése is. „A gyermekek tudatára, kezdeményezőképességére, jövőbeni teljesítményére, ifjúkori sikereire és kudarcaira egyértelműen hatással van, ha nem rendelkeznek azokkal a javakkal..., amit a kortárscsoporthoz megkövetel (Nyitrai, 2008)”. Ezen sérülés minimalizálását szolgálhatja a támogató család, tanár-diák viszony, a társas kapcsolatok, a többféle kortárscsoporthoz való tartozás. „Ezzel együtt ... tömegével vannak olyan életesemények, fejlődési pontok az egyes korosztályok életében, melyekből, ha kimarad a gyermek és ifjúkorú polgár, azt felnőtt korban már sem ő, sem a társadalmi segítő rendszer nem tudja pótolni” (Nyitrai, 2008).

Természetesen a tágabb fogalmi keret nem ok arra, hogy elhanyagoljuk a gyerek-szegénység témáját sem. Bizonyos értelemben, míg a társadalmi kirekesztés-befogadás a helyzet dinamikájára utal, addig a szegénység egyfajta statikus állapotot jelez (Nyitrai, 2008). A felnőtt szegénység okai is legtöbbször a gyermekkorig nyúlnak vissza. A „szegénységben megélt gyermekkor ma már egyre gyakrabban vezet kirekesztődéshez, társadalmi beilleszkedési zavarokhoz” (Nyitrai, 2008). Talán ez is az oka, hogy a tágabb fogalmi szerkezet ellenében a közpolitikai érdeklődés

konvencionális részvételi módokban aktivitásuk jelentősen fokozható (bojkottok, petíciók, tiltakozó tüntetések). Esetleges részvételük (ez a politikai ifjúsági szervezetek tagjai kapcsán is jól megfigyelhető) alapja nem elsősorban a racionalitás, hanem inkább az érzelmi azonosulás. Az érzelmi – és nem a racionális – azonosulás miatt az igen aktív közpolgárok a fiatalok köréből kerülnek ki.

106 Azaz garantálandó, hogy ma már senki ne fagyhasson meg (fázzon) és halhasson éhen (éhezzen) és legyen hol nyugovóra hajtja a fejét.

középpontjába elsősorban a gyerekszegénység (és nem a társadalmi befogadás-ki-rekesztés), illetve annak újratermelődése került. Ugyanakkor a gyerekszegénység sem csak az alapvető élelmiszerekhez és napi rutinban szereplő szolgáltatásokhoz való hozzá nem jutást jelenti, hanem az elégséges egészségügyi, oktatási, szociális rendszerhez való hozzáférés korlátozottságát is. Sőt, a szakértők szerint a szegénység igazán akkor válik veszélyessé/tartóssá, ha több területen is érinti a családot (lakáshelyzet, iskolázottság, munkanélküliség). Ne felejtjük el, hogy a gyermekszegénység elleni küzdelem társadalmi költségei nemcsak a ráfordított erőforrások esetén jelentkeznek, hanem az elmaradó társadalmi értelemben vett bevételeknél is. Ennek ellenére még ma is az okok megszüntetése helyett a tüneti kezelésnek vagyunk tanúi, hiszen ez olcsóbb, látványosabb, egyszerűbb.

A kisebbségi lét, az akadályozott sors is, mint kockázati tényező jelennek meg. A kisebbségek és fiatalok problematikája kapcsán jellemző, hogy valamennyi kisebbség saját szubkulturális sajátosságokkal rendelkezik. Sokszor a mély szociokulturális szakadék a többségi és kisebbségi élet között szociálpedagógiai kezelést igényel, amelyhez jelentősen hozzájárulhat az ifjúságügy is. „Olyan szociális problémák ezek, amelyek kezelésében az anyagi segítség mellett mindenekelőtt a társadalmi rétegeket elválasztó korlátok, gátak lebontásának van még beteljesítetlen feladata” (Javaslat, 2013).

Akadályozottak, fogyatékkal élők¹⁰⁷, sajátos nevelési igényűek¹⁰⁸ kapcsán alap- elv, hogy minden egyén szükségletei egyenlő fontosságúak, ezért ezen szükségleteik alapján kell az erőforrásokat úgy allokálni, hogy mindenben biztosítsák az egyenlő

107 A modern pedagógia egyik alapfogalma az integráció. Egyszerűen fogalmazva ez nem más, mint együttnevelés, azaz különböző keretek között együtt nevelődnek ép és valamilyen formában, mértékben, súlyosságban sérült vagy hátrányos helyzetű gyermekek, serdülők, fiatalok. Nemcsak az iskolai, egyéb oktatási intézményben eltöltött órákról van szó tehát, hanem az intézmények falain kívül, akár szabadidős keretek között eltöltött közös foglalkozásról. Az integráció tehát nemcsak a tanulási folyamatot érinti, sőt integrálhatunk sérülteket az épek közé és éveket a sérültek közé. Ugyanakkor sajátos egyensúlyt kell tartson az integráció gondolata és az akadályozottakat külön figyelemben részesítő (némiképp szegregatív) gondolat között. Ha lassan is, de Európa-szer- te változnak a fogyatékkal élő gyermekekre vonatkozó jogszabályok, s a közvélemény hozzáállása a kérdéshez, bár sok helyen a fogyatékossgot még mindig elsősorban egészségügyi problémának és nem szociális-jóléti kérdésnek tekintik. Tapasztalható a törekvés a fogyatékkal élő gyermekek szokványos oktatásba való integrálására is, de ezek gyakran még hézagos kezdeményezések, és még sokszor mindig szakadéknyi távolság van a pozitív jogi szabályozás és ennek napi megvalósulása között.

108 Sajátos nevelési igényű az, aki:

- a. testi, érzékszervi (látás, hallásfogyatékos), értelmi, beszéd-fogyatékos, autista, több fogyatékossg együttes előfordulása esetén halmazottan fogyatékos,
- b. pszichés fejlődés zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott (pl. diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, mutizmus, kóros hiperkinetikus vagy kóros aktivitászavar).

hozzáférés lehetőségét. Az egyenlő jogok alapelve tehát azt jelenti, hogy a társadalom különböző rendszerei és a környezet, így a szolgáltatások, tevékenységek, információk és a dokumentációk mindenki, de különösen a hátrányos helyzetűek számára egyenlő módon hozzáférhetőkké váljanak. Az uniót áthatja, hogy a fogyasztékkal élők ugyanúgy a társadalom tagjai, és éppúgy joguk van helyi közösségük alkotói lenni, mint bárki másnak. Meg kell kapniuk a kellő támogatást az oktatás, az egészségügy, a foglalkoztatás és a szociális szolgáltatások köznapi struktúráiban, s ahogy egyenlő jogok járnak számukra, úgy – bár ezt sokszor elfelejtjük – egyenlő kötelezettségek is hárulnak rájuk.

Deviancia

E terület egyik ágaként az ifjúsági korosztályok és bűnözés kapcsolatáról is kétféle megközelítésben érdemes beszélni: elsősorban az áldozattá válás és csupán másodsorban az ifjúsági bűnözés kapcsán. Az előbbiről kétségkívül kevesebb szó esik, de tudnunk kell, hogy sokkal inkább jellemző ez, mint, hogy a fiatal maga bűnt kövessen el, pusztán az előbbinek magas a látenciája, csekély a felkutathatósága. Külön kiemelendő az internet, ahol a csalások és zaklatások egyik kiemelt célpontja a fiatal korosztály. Az elkövetői magatartás¹⁰⁹ szempontjából fontos, hogy „senkiből nem lesz „véletlenül” elkövető”¹¹⁰, vagy súlyos deviáns¹¹¹. A kisgyerekek-

109 Az Európa Tanács R(2003)20. ajánlásához kapcsolódó felmérése szerint a fiatalkorú elkövetés mögött a leggyakoribb okok:

- Növekszik a gyermekszegénység és egyre nagyobbak a jövedelemkülönbségek, különösen Közép- és Kelet-Európában;
- Emelkedik a válások száma, gyakoribb a családok felbomlása;
- Egyre többen és egyre fiatalabb korban próbálják ki a különböző pszichoaktív anyagokat, közöttük az alkoholt;
- A fiatalok elhelyezkedési lehetőségeinek szűkülése, emelkedő munkanélküliséget eredményez a fiatal felnőttek körében, különösen a szakképzetlen, illetve alacsony szakképzettségű fiatal férfiak között;
- A társadalmi és gazdasági problémák és az ezekkel összefüggő bűnözés és erőszak koncentrálódása bizonyos területeken, gyakran a szegények lakta belső városnegyedekben vagy a városszéli lakótelepeken;
- Az etnikai kisebbségek, különösen a cigányság tömeges migrációja Európába és Európán belül;
- A pszichoszociális zavarok növekvő kockázata a fiatalok, különösen a fiatal férfiak körében.

110 Leszámítva persze a szituatív cselekményeket pl. gondatlan károkozás, baleset stb.

111 A fiatalkori bűnözés jellemzően csoportosan végrehajtott, sokszor irracionális erőszakkal kísért cselekmény. A fiatalkori bűnözés tekintetében a vagyon elleni bűncselekmények teszik ki a teljes bűncselekmény-mennyiség mintegy háromnegyedét és a közrend elleni bűncselekmények mintegy

fiatalok mintegy ötöde-hatoda élethelyzeténél és adottságainál fogva potenciálisan veszélyeztetett, amelynek okai: „a szegénység és az ezzel összefüggő stressz, lakhatási problémák, gazdasági, földrajzi, érzelmi izoláció, munkanélküliség, alacsony iskolázottság, a környezeti hatások által felerősített genetikai predispozíciók, az étkezés minősége, a szerhasználat, alkoholfüggőség a családban, a fegyverek elérhetősége, illetve a morális, spirituális keretek hiánya” (Herczog, 2008).

Megelőzés szempontjából fontos, hogy a gyerekekben kialakítsuk a tudatos viselkedésmintákat. A megelőzés és kezelés is alapvetően azon múlik, mennyire vonható be az egyén olyan tevékenységekbe, amelyek a szocializációt, beilleszkedést segítik. A leszakadás, kimaradás, szegregáció és sikertelenség nem csak az egyén, hanem a társadalom kudarca is, e téren ismét csak az ifjúságügynek lehet meghatározó szerepe. A „bűnmegelőzés egészének hatékonysága, sikeres prevenciók szemléletű működése kizárólag azon múlik, hogy miképpen lehet a felnőtté váló, de kriminális helyzetbe keveredők számára segíteni felépíteni az életüket, hogy olyan konstruktív eszközöket tudjanak elsajátítani, amelyek révén értékkeremtő, konstruktív felnőtt emberré válhassanak” (Szabó, 2009). Ez a terület, gondolatmenetünk szempontjából tehát elsősorban korrekciós humán szolgáltatási és nem bűnüldözési¹¹² feladat.

Élhető környezet

A földgolyó kiszipolyozásának veszélyére válaszul született meg a fenntartható fejlődés paradigmája. A rendelkezésre álló biológiai reprodukció területének mennyiségét (szárazföld és tenger együtt) „biokapacitásnak nevezzük, ez jelképezi azt a területet, amely maximálisan rendelkezésre áll arra a célra, hogy a termékek, szolgáltatások iránti igényünket megtermeljük” (Csutora, 2013). Az ökológiai lábnyom a társadalmi tervezésben használt fogalom, ami arra vonatkozik, hogy egy adott

tizedét. Van még némi jelentősége a személy elleni bűncselekményeknek (elhanyagolható mennyiségű viszont a közlekedési, a gazdasági, az állam elleni bűncselekmények mennyisége). Az elkövetők mintegy 90%-a fiú, s „a korosztályi veszélyeztetettség a szituatív, indulati cselekményeknél magas” (Nemzeti Ifjúsági Stratégia, 2009), ezt erősítik a kudarcos iskolai teljesítmény, alacsony végzettség, társadalmi, érzelmi izoláció, kirekesztettség, reménytelenség. A társaságnak, csoportvonzásnak nagy az ereje, egyre több a csoportosan elkövetett cselekmény és durvulnak az elkövetési módok.

- 112 A büntethetőség alsó korhatára Európában általában 14 év; bár néhány országban magasabb (a skandináv országokban, Dániában és Csehországban 15 év, Skóciában 16 év), néhányban pedig alacsonyabb életkort határoztak meg (Hollandiában 12, Törökországban 11, Angliában, Walesben, Franciaországban és Cipruson 10, Írországban és Svájcban 7 év) (Juvenile, 2008).

pillanatban az adott társadalomnak (de akár embernek, teljes népességnek stb.) mennyi természetes erőforrásra van szüksége (föld, víz, levegő stb.) a változatlan fennmaradáshoz és a termelt hulladék semlegesítéséhez. „A rendelkezésre álló biokapacitás és az ökológiai lábnyom különbsége azt a deficitet/szufficitet mutatja, amellyel lehetőségeinket túllépve más országokat vagy a jövő generációkat terheljük, illetve amely még rendelkezésünkre állhat igényeink növelésére. ... Az ökológiai lábnyom ... mennyiségileg jellemzi a Föld produktív területeiből emberiség által kisajátított részt” (Csutora, 2013)¹¹³. A biokapacitás és az ökológiai lábnyom fogalmi rendszerének megértése segíthet a fenntartható fejlődés és ezzel kapcsolatos nevelés hatékonnyá tételében.

Persze az élőhely környezetnek nem csak a fizikai, de a humán környezet is része kell hogy legyen. A mindennapok humán érintkezése, az egymásnak segítség, szolgáltatás, illetve annak hiánya és az emiatti társadalmi költségek, az ezen alapuló jogállami- és demokráciaminőség-deficitok elemzése túlmutat könyvünk keretein.

Az információs társadalomban tömegek haladják meg korábbi kulturális, társadalmi státuszukat. Kísérletek szerint a számítógépet intenzíven használók információfeldolgozása felgyorsult, miközben az információk észlelésének és szelekciójának minősége nem romlott(!). Úgy tűnik tehát, van realitása annak a gondolatnak, hogy az interneteszközök segítik az esélyegyenlőség megvalósulását¹¹⁴, de hogy az információs környezet sem hagyható figyelmen kívül, amely immár egyenrangú szereplőként kér teret a fizikai és a humán környezet mellett, ahhoz kevés kétség fér.

¹¹³ A teljes népesség ökológiai lábnyoma az 1980-as évek táján lépte át a 100%-os arányt, azaz ekkor múltá felül az igény a Föld reprodukciós képességét. Az ökológiai lábnyom legnagyobb részét (kb. felét) az iparosodott országok esetében a fosszilis energiahordozók felhasználásából adódó karbonlábnyom (CO₂ kibocsátás) adja, míg az élelmiszerlábnyom az ökolábnyom kb. harmada. Ma a teljes fogyasztás ökológiai lábnyoma alapján – ha mindenki a mai színvonalon szeretne élni – akkor mintegy két Földre lenne szükség (Csutora, 2013).

¹¹⁴ A származás, kor, nem, végzettség, anyagi helyzet, településtípusra alapozott úgynevezett Digital Divide Index (DIDIX) szerint a digitális megosztottság (digitális szakadék) számottevően csökkent, az életkor, településtípus és régiók szerint, a nem egyre kevésbé játszik szerepet, de a kor és az iskolai végzettség jellemzői továbbra is szerepet játszanak (Székely-Urbán, 2008). Így a hozzáférhetőség általánossá válásából a társadalmi tőke nemcsak hogy demokratizálódik, de fogalma is megújul.

IV. Az ifjúságsegítő

*„Csak két hagyatékunk értékes:
a gyökereink és a szárnyaink”
(ismeretlen szerző)*

Azt tudjuk, hogy fiataljainknak az eddigi közegekben szakavatott vagy kevésbé szakavatott, de vigyázó kísérőik vannak: az elsődleges közeg, a család természetadta, „laikus” kísérői és ennek a viszonynak a sérülésekor elvileg segítő gyermek- és családvédelmi intézményrendszer; s a másodlagos közeg szakavatott kísérői az iskolai közegben. A harmadlagos szocializációs közeg aktív aktorai – legyenek kortárs-önkéntesek, vagy szakképzett animátorok – nincsenek pedagógiai felelősség híján. Segítő szakemberként kísérik a fiatalokat identitásuk keresésében, érdeklődésüknek, tehetségüknek megfelelő orientációt biztosíthatnak. Segítő attitűdjük „társadalmi megbízatásból” származik, és akkor érvényesülhet eredményesen és hatékonyan, ha alapjában mentes a kötelezés gesztusaitól és jobbára mentes a tanítói szerepvisselkedéstől. Emellett ahhoz, hogy mindazon feladatok megvalósuljanak, mindazon szükségletek kielégüljenek, mindazon fejlődés létrejöjjön, amely az emberi fejlődéshez elengedhetetlen, számos szakterület képviselőjének kell együttműködnie. Az egyén felnőtté válási folyamatában specializált szakellátási területek létét, illetve működését, együttműködését igényli.

Az ifjúságsegítő, mint támogató¹¹⁵

Nagyon sok olyan szakterület van, amelynek jellegzetessége, hogy a tevékenység tárgya maga az ember és célja az ő segítése. A teljesség igénye nélküli felsorolás szerint ilyenek: a védőnő, az orvos, az **ápoló**, a csecsemő- és gyermeknevelő-gon-

¹¹⁵ Schád László anyagainak felhasználásával.

dozó, az **óvodapedagógus**, a szociális munkás, a gyógypedagógus, a konduktor, a tanító, a tanár, a pszichológus, a pap stb. Ebbe a körbe illeszkedik az ifjúságsegítő is. „A segítő kapcsolat fogalmi megragadására a köztudatban alig van más modell, mint a hagyományos orvos – beteg kapcsolat. E sajátos viszonyban pedig az egyén számára nincs más feladat, mint elfogadni az orvos véleményét, betartani az utasításait és alávetni magát a szükségesnek tartott beavatkozásoknak” (Nagy et al, 2014).

Ezzel szemben a *segítő* kapcsolat valójában dinamikus jelleggel modellezhető, amelyben a személyiségben eleve meglévő fejlődési képesség feltárása, erősítése, a kibontakozással szemben álló akadályok elhárítása a feladat – ezt pedig a segítővel közösen, de még inkább pusztán az ő támogatásával oldja meg a fiatal¹¹⁶. A segítő kapcsolat egy folyamat, amelyben az adott emberi probléma területén integráltabb (összerendezettebb) személyiség (tekintsünk egy pillanatra el a sorstárssegítéstől) – vagyis a segítő – irányított foglalkozásokon keresztül segít a rászorulóknak pszichés

116 Európai viszonylatban a segítő tevékenységre vonatkozó elvárások fejlődése négy ágon indult el (Schád, 2014).

Talán a legrégebbi a nevelési, oktatási megközelítés, ahol már a premodern társadalmaktól követni lehet az ilyen irányú törekvést.

- A másik ág az egyház és hatása, ahogy a segítő aktivitások a papokon, lelkészeken, hitoktatókon, mint segítőként keresztül érvényesültek. Ennek hullámszívei (vallási különbözőségek miatti konfliktusok, reformáció, közép-európai országok diktatúrái által a vallások háttérbe szorítás, a posztmodern társadalomban a sokféle irányzat kínálata) máig is erőteljes hatással vannak a pasztorális segítő folyamatokra.
- A harmadik ág a szociális szakmai vonal, amelynek alapjai a „settlement mozgalom” (letelepedést segítő, bevándorló közösségi, szociális mozgalom), illetve a karitatív segítő szerveződések önkéntesi hálózatából intézményesülő rendszer kialakulása. A szociális munka keretén belüli fejlődés eredményeként három nagy alág bontakozott ki: az egyik maga a szociális segítő tevékenység, a másik a gyermekvédelmi vonal, a harmadik pedig a kórházi segítő tevékenység, ami átvezető kapocs az orvosi segítő szemléletmód megerősödése felé.
- A negyedik ág maga az intézményesült kórházi segítő aktivitásból kinőtt, pszichiátriai-pszichológiai alapokra támaszkodó segítő szakma megjelenése, illetve a szemléletmód begyűrűzése a segítő szakmák minden területére.
- A spontán segítői aktivitások mellett a professzionális segítő tevékenység öse, ősei a sámánok voltak a közösség lelki épségének kapuőrei. A mágikusnak vélt hatalommal rendelkező egyén támogatta a közösséget és annak tagjait, szimbolikus kultúrát teremtve védte az egyént, csoportot. Később a pap, majd a természettudományos alapokon nyugvó orvoslás jelent meg. A tudás és a szakma fejlődése során egyre bonyolultabb ellátási rendszer alakult ki (borbély, felcser, javasasszony, bábaasszony, majd orvos, specializált orvosi területek stb.). A spiritualitással, orvoslással, lélekgondozással, neveléssel és a szociális segítői tevékenységek művelésével foglalkozók tudása és segítő aktivitása is specializálódott, formái elkülönültek, kompetenciái letisztultak, képzési követelményei megfogalmazódtak (Schád–Schádné-Pócsa–Schád, 2009).

problémáit, viselkedészavarát, valamint szociális gondjait és nehézségeit kezelni, illetve megoldani.” (Nagyné Schiffer, 2010). A segítés ún. „proszociális magatartás”¹¹⁷ tudatos, konstruktív, a másik ember, közösség létfeltételeinek javulását szolgáló segítő tevékenység (Schád, 2014).

A segítségnyújtásnak lehet egyéni és közösségi formája. Egyéni értelemben a segítés „az ember válaszcselekvése bajba jutott embertársának szóltan, vagy szóbeli felhívására, hogy azt szorongatott helyzetéből kijuttassa”¹¹⁸ (Gebattel, 1989 idézi Hárdi, 1992). „Közösségi segítségnyújtásként értelmezünk minden olyan tevékenységet, amelyet létező közösség azért végez, hogy ön maga és/vagy tagjai problémáit kezelni tudja, és amelyek adott problémával küzdő embereket abban támogatnak, hogy képesek legyenek közösséget alkotni és eredményesen működtetni, problémájuk kezelése érdekében (Tóbiás, 2011).

A segítő kapcsolat jellegéből adódóan fokozott mértékű érzelmi kapcsolatban állnak az emberekkel, ezért különösen fontos, hogy olyan pszichológiai képzettségre és jártasságra tegyenek szert, amely alapján jobban képesek eligazodni az érzelmek és emberi kapcsolatok terén (Fodor-Tomcsányi, 1990). Fontos tehát, hogy segítséget bárki adhat (családtag, szomszéd, barát, munkatárs stb.), de különbséget kell tenni a szaktudással nyújtott (professzionális) segítség és a laikus segítségadás között. A jó szándék, a segíteni akarás egy bizonyos szintig hasznos lehet, de ismerni kell azt

117 Az egyén akkor képes szűk személyes érdekeinek keretéből kilépni, amikor motiváltságát altruisztikus (olyan „önzetlen önző” viselkedés, amely nem az élőlény (ember, állat) túlélését, közvetlen érdekét szolgálja, hanem egy másik alanyét. Önzetlen, mert elsősorban a másik számára hasznos és önző, mert megadja a fontosság-nélkülözhetetlenség pozitív érzetét) tartalom is jellemzi, illetve amikor egész motivációs rendszerében a magas szintű morális és szociális minőség, a hangsúlyozott emocionális megalapozottság a mérvadó. Kutatási eredmények utalnak arra, hogy bár az egyén morális személyiségfejlődése során elsődlegesen az egyéni érdekekhez kapcsolódó indítékok alakulnak ki, a nevelés révén sikeresen szorgalmazható a mások jólétének elősegítésére irányuló motívumok kialakulása is” (Fodor, 1998).

118 Különböző szakmák eltérően fogalmazzák meg saját segítő feladatukat. A lelki gondozás (pasztoráció) találkozás, kölcsönös segítség és kihívás a vallásos életre (Sávai, 2007). A pedagógia feladata a személyiségfejlődés segítése, más szóval az ember spontán és szándékos szocializációja, nevelése, oktatása, képzése (Nagy, 1995). A klasszikus orvoslási szemlélet szerint a segítés a biológiai működési zavarok elhárítása (betegség kezelése) (Sarafino, 1990). A klinikai pszichológia segítő aktivitása a mentális betegek életminőségének javítására fókuszál (Schofield, 1969). Az egészség-pszichológia feladata segíteni az egészségmagatartás kialakulását, fenntartását (Kulcsár, 1998). A mentálhigiéné feladata segíteni a lelki problémák kialakulásának megelőzését (Buda, 1995).

a határt, amikor már képzett szakemberre van szükség (Nagyné Schiffer, 2010). A gyakorlatlan segítő nemcsak a fiatalra nézve lehet veszélyes, hanem saját magának is sérülést okozhat¹¹⁹.

Az ifjúságsegítő mint fejlesztő

Bár talán kijelenthető, hogy mindnyájan számos problémával küzdünk, s ezek egy része személyi-személyközi problémaként is értelmezhető, továbbá a fiatalok esetében ez a problématérkép sokszor még színesebb, mégsem mindenki gondolja problémáit a segítő szakmák, szakemberek segítségével megoldani, kezelni. Ezen túlmenően a segítséget kérőknek sem egyetlen jellemzője az erre való rászorultság. Szeretnénk egyes dolgokat megtanulni, kapcsolatokat keresünk, arra törekszünk, hogy jól érezzük magunkat, változunk, fejlődni akarunk. Az ifjúságsegítésnek lényegét tekintve a segítésen túl, annak pandant tevékenysége a fejlesztés. Jelen esetben fejlesztő tevékenységnek tekintünk minden olyan folyamatot, minden olyan területet, amely az egyén személyes vagy a közösség fejlődését nem probléma-kilábalás okán támogatja.

119 A segítés dinamikus modellje szerint a segítő kapcsolat kooperációs alapú, amelyben a személyiségben eleve meglévő fejlődési képesség feltárása, felerősítése, a kibontakozással szemben álló akadályok elhárítása a feladat – ezt pedig a segítővel közösen oldja meg a fiatal (Nagyné Schiffer, 2010). Ennek (Rogers, 1942) alapja hármas:

- a segítő beállítódása, viszonyulása az ügyfél felé (pozitív érzelmi odafordulás, non-direktivitás) feltétel nélküli elfogadó kell legyen.
 - az empátia és visszatükrözés: a segítő az ügyfél érzéseit próbálja érzékenyen azonosítani és „visz-szaadni” (fontos a megfogalmazás a visszajelzésben: az ügyfél tartalmaira támaszkodjunk, belső tartalmakra irányítsuk)
 - a segítő hitelessége és kongruenciája („amit gondolok és érzek, azt mondok”), a segítő hiteles kell legyen az érzelmek kifejezésében.
- A segítő eredményessége érdekében az alábbi képességek szükségesek (Patterson-Eisenberg, 1983):
- Intellektuális kompetencia (jó elméleti felkészültség és önképzés);
 - Energia (testi-lelki-kapcsolati működések energizáltsága);
 - Hajlékonyság, rugalmasság, módszertani jártasság (az egyén problémája határozza meg a teendőket, nem a segítő „mihez értése”);
 - Általános (nem módszerspecifikus) segíteni tudás (együttérzés, támogatás, megerősítés, személyesség, odaforduló figyelem, „jelenlét”, légkör, biztonságnyújtás, együttgondolkodás, stb.);
 - Jóindulatú alapattitűd;
 - Önismeret: intra-, interperszonális személyi, valamint módszertani-technikai kompetencia egyen-súly; (személyesség - személyiség és tudományosság - felkészültség egyensúlya).

A fejlesztésnek ilyen értelemben ugyancsak két aspektusa van: a személyes térben történő és a közösségi térben történő fejlesztés. Ez utóbbi azért is szerencsés, mert sajátos jellemzője az ifjúsági korosztálynak, hogy igénye van a közösségi létre, arra, hogy kortárs csoportokban élhesse meg azokat az élményeket, amelyek megteremtik számára, hogy ő is a közösség tagjának vallhassa magát. Minél inkább pozitív élményeket él meg, annál inkább odaszokik abba a közösségbe, ahol ezek biztosítottak számára. Természetesen ezek a nemformális tanulás szinterei is. Itt fejlődhet a kommunikációs készség, a másokra való odafigyelés, a másság tolerálása, megtanulhatók olyan viselkedési módok a társas kapcsolatokban, amelyek az érési folyamathoz elengedhetetlenek (vö. rejtett tanterv az iskolákban). Vagyis a közösségi terek olyan nem specifikus tanulás lehetőségét biztosítják, amelyek a sikeres felnőtté válási folyamat útját jelenthetik¹²⁰. Az ifjúságsegítő a cél eléréséhez elsősorban lokális-alapú munkamódokat (helyi, szakmai, virtuális stb.), valamint civil cselekvési technikákat alkalmaz. A közösségfejlesztés szakmai beavatkozása a váratlan-tervezhetetlen fordulatok sokasága miatt nem, vagy csak a folyamat későbbi fázisában teszi lehetővé a szerződésszerű, szolgáltató munkát, ezért e munka ún. kezdeményező-beavatkozó típusú. A közösségfejlesztés kommunikációt szervez-gerjeszt a közösség szereplői között, s általa – ún. kölcsönösségi hálózatok kialakításával – bizalmat épít. A közösségfejlesztés (elvben) minden érintettet bevon a közös gondolkodásba, s a megszólítottak közösségi intézményeket építenek a közösségben. Ezen intézmények számos új, alternatív közösségi és társadalmi funkciót vállalnak fel és töltenek be. Mindezzel a közösségfejlesztés nagyban hozzájárul változó társadalmunk kultúráteremtő képességének felgyorsulásához (Nagy-Nizák-Vercseg, 2014).

120 Az ifjúsági közösségi terekben azzal a sajátos helyzettel is számolni kell, hogy különböző fejlettségi-érettségi szinteken lévő fiatalok jelennek meg, sokszor azonos időben. Az ifjúságsegítő számára ilyenkor kihívás, hogyan tudja kielégíteni a különböző igényeket. Sokat tud segíteni az ifjúságsegítő a probléma megoldásában azzal, ha a nagyobbakat bevonja a kisebbekkel kapcsolatos tevékenységek szervezésébe, irányításába, levezetésébe. Így a kisebbek a játékos, de tervezett fejlesztést szolgáló tevékenységekben pozitív minta utánzásával sajátíthatnak el készségeket, míg a nagyobbak számára megerősítést jelenthet a tevékenység, illetve az önértékelés pozitív alakulása érvényesül, ami a saját személyiségük hatékony építésében jelent nyereséget (lásd még korábban: kétszintű szocializáció az ifjúsági programoknál) (Schád, 2014).

Az ifjúságsegítő mint...

Ezen túlmenően az ifjúságsegítő persze sok más „mint-nek” részese, többek között:

- Mint a társadalmi problémák gondnoka társadalomkutató is. Tisztában kell lennie a helyi vagy országos társadalmi viszonyokkal, ismernie kell a társadalmi csoportokat, azok viszonyrendszerét a fiatalokkal, folyamatokat, a fiatalok élethelyzetét, életmódját, legégetőbb problémáit.
- Közpolgárként, helyi vagy országos közéleti szereplőként közpolitikai aktor, a köz szereplője, akár elemzői, akár alakítói szerepben tűnik fel. Ismernie kell az érdek- és értékviszonyokat, a közéleti erőter szereplőit és trendjeit, sőt tudatos jogalkalmazóként, kezdeményezőként aktív részese is kell legyen e folyamatok alakításának.

Ezen kiegészítő jellegzetességek túlnőnek e kötet keretein, annál is inkább, mert az ifjúságsegítő dichotómiát azért alapvetően mégiscsak a segítség-fejlesztés tengelyen értelmezzük (szociális munka vs. pedagógia). Hiszen az ifjúságsegítő elsősorban segít és fejleszt: segít, mivel ő lehet az a hatalomnélküli szereplő a fiatal életében, akihez probléma esetén fordulhat; fejleszt, mivel megpróbálja kibontakoztatni a fiatalban lévő erőforrásokat, tehetséget, de legalábbis megteremteni a lehetőségeket ehhez. Azaz az ifjúságsegítő munkájának egyik legfőbb célja, hogy segítő-fejlesztőként a segített számára feleslegessé váljon.

Az ifjúságsegítő és kompetenciái és szerepei

Némi nagyképűséggel azt állíthatjuk, hogy ami a betegnek a háziorvos, az a fiatalnak az ifjúságsegítő: egyszerre kapuőr-ügyféliányító és segítő-fejlesztő szakember. Az ifjúsági hagyományokból következően az ifjúságsegítő szerepét leginkább az ifjúsági munka mélyebb, problémamegoldó, kompetenciaszintű alkalmazásában és az ifjúsági szakma, valamint a horizontális ifjúsági aktivitások vitaképes ismeretében látjuk. Ifjúságsegítő tehát az, aki munkája során közvetlen személyes kapcsolatban tevékenykedik az önként hozzá forduló fiatallal, illetve fiatalok közösségeivel, s akikért bizonyos korlátok között vállalt felelősséggel tartozik (Nagy-Földi, 2010 nyomán). Az ifjúságsegítőnek gazdag módszertani tárházzal kell rendelkeznie, hogy a folyamatosan változó körülményekhez alkalmazkodni tudjon. Ez teszi lehetővé, hogy meg tudjon felelni az itt és most helyzetek kihívásainak.

Legfőbb felelőssége, hogy a fiatalot olyan helyzetbe hozza, hogy azonosíthassa, megfogalmazhassa problémáit, az előtte álló kihívásokat, majd azokra önállóan, illetve közösségi stratégiák mentén, felelős, autonóm és tudatos közpolgárként válaszolhasson. Feladata így a fiatalok szociokulturális módszerekkel történő aktivizálása, érdekvédelme, a helyi társadalom és a helyi közösségek támogatása; a szubkulturális csoportok közötti kapcsolatépítés és kapcsolattartás, valamint a párbeszéd kiépítésének segítése, a veszélyeztetettek tanácsadással történő segítése, a munkaerőpiacon való megjelenésük támogatása.

Tevékenységét pedagógiai, szociális és közművelődési intézményekben, valamint a civil szféra különböző területein, szervezeteiben végzi.

Az ifjúságsegítő kompetencia-térképét négy szegmensre bonthatjuk: saját maga kapcsán szükséges képességekre, egyéni ifjúságsegítő munkabeli képességekre, közösségi térben szükséges képességekre, illetve a munkahelyi-szakmai térbeli képességekre (Nagy-Földi, 2010 alapján).

Saját maga tekintetében az ifjúságsegítő képes:

1. Életminőségének objektív megítélésére, fejlesztési lehetőségeinek felkutatására.
2. Harmóniára törekedni önmagával, így válni kongruenssé (hitelessé).
3. Életstratégiájának kialakítására és felülvizsgálatára.
4. Pozitív viszonyrendszert kialakítani másokkal, empatikusnak lenni (belehelyezkedni mások világába, problémáiba).
5. Közösségnek alkotó részese lenni.
6. A társadalomban szerepet vállalni.
7. Problémamegoldó szemléletet követni.
8. Jól túrni a stresszt.

Személyes ifjúságsegítői munkája tekintetében

- Az ifjúságsegítő munkája során az érintett szempontjait tartja szem előtt, információszolgáltatási, tanácsadói és segítői feladatai közben bevonja az érintettet, érzelmi szinten is kapcsolatba lép vele. Érti, hogy ő a segítő folyamatban egyfajta tükör, nem használhatja fel a segítő folyamatot saját céljaira, érti, hogy a segítő folyamat nem róla szól.

Megvalósítás: az adott időben kiemelt figyelem szentelése az érintett irányába, amelyben se politikai, se vallási, (hasonló vagy eltérő) meggyőződés nem játszhat szerepet. A folyamatban az ifjúságsegítőnek nem, de az érintettnek szabad érték-választási lehetősége van.

- Az ifjúságsegítő megtanítja az érintetteket a tanulásra: megfelelő tanulási útmutatást és visszajelzést nyújt; változatos tanulási módszereket és technikákat használ; kihasználja a spontán tanulási és fejlődési lehetőségeket; felismeri a speciális tanulási/nevelési igényeket; természetessé teszi, hogy az értékelés magától értetődő része egy folyamatnak.

Megvalósítás: annak tudatosítása, segítése, hogy az érintettek a folyamatokat tanulási folyamatnak is tekintsék.

- Az ifjúságsegítő segít, hogy az érintett képes legyen saját érdekeinek, értékeinek és hiányosságainak felismerésére, az önálló gondolkodásra és cselekvésre, saját céljai meghatározására és megvalósítására.

Megvalósítás: az érintetteket a tevékenységek megtervezésébe, megvalósításába és értékelésébe történő bevonása; szelíden szembesítés őket saját magukkal.

- Az ifjúságsegítő segíti az érintettet jövőstratégiája kialakításában és egyéni autonómiája fejlesztésében.

Megvalósítás: a jövőterezéshez szükséges kompetenciák és területek megismertetése, az önkifejezés, önmegvalósítás, önfejlesztés lehetőségeinek felkutatása.

- Az ifjúságsegítő képes az altruizmust, az önkéntességet és a civilitást bensővé tenni.

Megvalósítás: az önkéntességet elősegítő helyzetek, magatartásformák kialakítása.

- Az ifjúságsegítő segíti az érintettet saját kulturális háttere felismerésében; meghatározandó saját helyét egy változó világban, így is előmozdítani az aktív toleranciát és a más kultúrákból származó emberekkel való interakciót;

Megvalósítás: más érintettek helyzetének, emberi mivoltának, vívódásainak (szigorúan a személyes tér tiszteletben tartásával), sikereinek és kudarcainak megmutatása.

- Az ifjúságsegítő arra törekszik, hogy az általa nyújtott szolgáltatások – megkülönböztetés nélkül – mindenki számára elérhetőek legyenek, és hogy az érintettnek legyen módja megválasztani ifjúságsegítőjét.

Megvalósítás: amennyiben az ifjúságsegítői szolgáltatás igénybevétele valamilyen elkötelezettséghez kötött, azt az érintettekkel előre történő közlése (az ifjúságsegítő előzetesen tájékoztatja az érintetteket az általuk igénybe vett szolgáltatás esetleges anyagi feltételeiről, egyéb ellenszolgáltatást nem kérhet, és nem fogadhat el).

Közösségi tevékenysége tekintetében

- Az ifjúságsegítő megtervezi és alkalmazza a különféle részvételi formákat, segíti az érintettek társas kompetenciáinak felismerését, fejlesztését.

Megvalósítás: érintettek bevonása.

- Az ifjúságsegítő megmutatja az együttműködésben rejlő lehetőségeket és a konfliktuskezelés módszereit és a verseny szükségességét.

Megvalósítás: kooperatív helyzetek keresése, létrehozása.

- Az ifjúságsegítő ismeri és használja a közösségfejlesztő módszereket, elősegíti a csoportból közösséggé formálódást.

Megvalósítás: animációs technikák gyakorlott ismerete, közösségi szerepkonfliktusok problémamegoldó tudása.

- Az ifjúságsegítő projektet tervez, végrehajt, vezet és támogat: érintetteket kezel, folyamatot menedzsel, költségeket tervez, forrásokat talál, másokat irányít, csapatban dolgozik, minőségi célokat tűz ki és végrehajt, kockázatokot elemez, időt tervez.

Megvalósítás: projektekben való részvétel, folyamatosan egyre nagyobb projektek közben tartása.

- Az ifjúságsegítő képes az ifjúsági szolgáltató tevékenységeket megvalósítani, rendszeres és intenzív szakmai eseményeket menedzselni.

Megvalósítás: táborok, ifjúsági irodák, ifjúsági pontok, közösségi terek működtetése, szervezése, vezetése.

Munkakörnyezete tekintetében (munkahely, szakmaelmélet, szakmapolitikai tér)

- Az ifjúságsegítő képes a virtuális térben is ifjúsági munkát végezni.

Megvalósítás: közösségi hálózatokon, e-maileken és listákon keresztüli munkavégzés.

- Az ifjúságsegítő együttműködik kollégáival, megértő velük, tiszteletben tartja autonómiájukat és ismeri kompetenciakorlátaikat, hozzájárul a szervezetfejlesztéshez, tudja, hogy munkája alapvetően csapatban lehet csak eredményes és hatékony. Felismeri szolidaritásának határát, igazságérzetének sérülését vagy a problémák elfedését.

Megvalósítás: csoportmunka, szolidáris kollegialitás.

- A rá vagy más ifjúságsegítőre vonatkozó panaszt minden esetben az érintett felek bevonásával megvizsgáltatja.

Megvalósítás: módot kell adni az anonim és a nem anonim panaszok közlésére, kezelésüket el kell végezni.

- Az ifjúságsegítő adminisztrálja és szükség esetén bemutatja munkáját vagy annak egyes elemeit a modern eszközök segítségével.

Megvalósítás: előadó/adminisztrációs készségét fejlesztve az informatikai eszközpark segítségével történő követés.

- Az ifjúságsegítő nyomon követi a szakma fejlődését és annak eredményeit integrálja munkájába, törekszik az általa nyújtott szolgáltatások eredményességének és hatékonyságának növelésére.

Megvalósítás: szakirodalom követése, értékeléseken, szupervízióon való részvétel, szakmai képzéseken-továbbképzéseken, konferenciákon, találkozókön történő részvétel.

- Az ifjúságsegítőt szakmai téren kívüli helyzete nem befolyásolhatja szakmai tevékenységének minőségében.

Megvalósítás: arra való törekvés, hogy valamennyi, a tárgyilagos munkavégzést gátló tényező kiküszöbölhető legyen.

- Az ifjúságsegítő nem lehet részese jog-, ember-, emberiesség-ellenes és kirekesztő folyamatoknak, valamint eseményeknek.

Megvalósítás: az adott történet céljainak vizsgálata.

Ifjúságszakmai szerepek

Alább sorba vesszük azokat az ifjúsági munka által érintett területeket, ahol az ifjúságsegítői tudás elengedhetetlenül szükséges (sok helyen jön persze ezen kívül jól, például: családtámogatás, gyermekvédelem, de megítélésünk szerint az alább bemutatott területeken megkerülhetetlen), s fontos, hogy a végzettségnél sokszor többet mond el a tevékenységet leíró fogalomrendszer. Emiatt szükséges megkülönböztetni egymástól az ifjúságügyben szakképesítéssel rendelkezőt, illetve az ifjúságüggyel kapcsolatos feladatot ellátó személyt¹²¹. Jelzésértékű, hogy ma a végzettség sokszor nem teszi szükségessé az ifjúsági tevékenységet, és a tevékenység (bár területenként eltérő szorító erővel) a végzettséget.

Fontos, hogy megítélésünk szerint a szerepekre, tevékenységekre az ifjúságsegítő kifejezés nem használandó, mert az foglalt a végzettség tekintetében. Így ugyanis nem lenne tudható, hogy épp a végzettségről vagy a foglalkozásról beszélünk. Miként „a főkönyvelő, a gazdasági igazgató, a munkagazdaságtan professzor és az akadémiai kutató foglalkozást űző egyaránt közgazdász végzettséggel rendelkezik” (Körösenyi-Tóth-Török, 2008), mára ehhez hasonlóan több olyan foglalkozási-szakmai csoport, illetve szerep alakult ki, ahol megjelentek, vagy akár meghatározó szerepet töltenek be (kellene betölteniük) az ifjúságszakmai végzettséggel rendelkezők. „Ez a logika érvényesül a legtöbb, társadalomtudománnyal kapcsolatos fogalom használata esetén. Közgazdász az, aki elvégzett egy ilyen diplomát nyújtó képzést – függetlenül attól, hogy később bankárként, gazdasági elemzőként, köz-tisztviselőként vagy éppen teljesen más területen dolgozik. Ugyanakkor, „hivata-

¹²¹ Függetlenül attól, hogy az ifjúsági végzettséggel rendelkező személy milyen tevékenységet folytat, illetve az ilyen feladatot ellátó személy rendelkezik-e végzettséggel vagy sem; ideális esetben persze közelítene egymáshoz a két halmaz.

los” megszólalásukkor a közgazdászok rendszerint bankárnak, gazdasági elemzőnek vagy éppen brókernek definiálják magukat. Hasonló a helyzet az egyaránt jogi végzettséggel rendelkező ügyvéd – ügyész – bíró stb. kategóriákkal” (Körösenyi-Tóth-Török, 2008).

Tekintsük tehát át, hogy foglalkozás szerint milyen fajta tevékenységek, munkakörök képzelhetők el az ifjúságszakmai térben:

- Ifjúsági vezetőnek elsősorban az ifjúsági civil szervezeteknél tevékenykedő szervezeti önkénteseket, projekt résztvevőket, szervezeti irányítókat nevezünk, akik elsősorban (bár nem kizárólag) rendezvény- és szolgáltatásfókusszal látják el tevékenységüket egy-egy adott helyen vagy hálózatszerű szervezeten keresztül. Az ifjúsági vezető egyedisége az önkéntesség, illetve a szervezeten keresztüli látásmód, jellemzője (általában) a projektszerű megközelítés. Tudása gyakorlati, konkrét perszonális és közösségfejlesztő tudás, amelyet általában önkéntesként kamatoztat. Sajátos cselekvési tere a táborok, rendezvények, programok, sikerkritériuma ezen események, illetve magának a szervezetnek a sikere, hírneve; távlatilag az adott közösségben szocializálódottak fejlődése.
- Az ifjúsági referens (tanácsnok) apparátusban, elsősorban önkormányzatnál (legyen ez a legtöbb helyen helyi település, de akár megyei önkormányzat, kistérségi társulás, regionális feladatokat ellátó együttműködés) dolgozó ifjúsági szakember. A hivatali apparátusban dolgozó, kormányzati ifjúsági ügyekért felelős terület (néha osztály, főosztály, helyettes államtitkárság) munkatársait is nevezhetjük ifjúsági referenseknek, ha megmondjuk, hogy tulajdonképpen éppúgy a civil szervezetek, fiatalok és a tárca közötti kapcsolatért, illetve a rendszerszerű működésért felelősek, miképp a „klasszikus” ifjúsági referens az önkormányzatoknál. Annak ellenére, hogy ezekben a tevékenységekben nincs feltétlenül közvetlen kapcsolat az ifjúsági korosztályokkal, mind a kormányzatban, mind pedig a helyi önkormányzatokban meghatározó jelentősége van az adott igazgatási keretek közötti hivatali munkának. Mindebből az ifjúsági referens feladatköre talán leginkább ismerős, de az ő tevékenységének csak azt a részét soroljuk ide, amelyben a „hivatali ügyeket intézi”, s nem kerül kapcsolatba az érintett korosztályokkal, közösségeikkel, szervezeteikkel. Ide tartozhat minden

olyan hivatali szereplő is, aki valamilyen igazgatási feladatcsoport során a korosztályok felnőtté válásával kapcsolatosan, rendszeresen vagy alkalmanként tevékenykedik. Az ifjúsági referenseket nem csupán az önkormányzat alkalmazhatja, hanem bármely olyan szervezet, amelyik az ifjúsági feladatokra feladat-ellátási szerződést kötött az önkormányzattal. Az ifjúsági referens munkája során kapcsolatban áll az önkormányzat ifjúsági ügyekért felelős bizottságával. Aktív kapcsolatot tart fent az ifjúságsegítői feladatokat ellátó szakemberekkel, az ifjúsági korosztályi és szakmai közösségekkel (informális csoportokkal), szervezetekkel, a helyi ifjúsági érdekképviselet és az ifjúsági párbeszédrendszer szereplőivel. Az ifjúsági referens elvben az illetékességi területén élő ifjúsági korosztályok, közösségek és szervezetek meghosszabbított karja a hivatalban, az ő érdekeiket jeleníti meg, képviseli a struktúrában. Munkájával hozzájárul az ifjúságot érintő döntések előkészítéséhez, illetve a döntésekből adódó feladatok eredményes végrehajtásához. Az ifjúsági referens egyedisége tehát az adminisztratív oldalon lévő kapcsolat megteremtése a fiatalokkal és szervezeteikkel. Tevékenységének célja az illetékességi területén a stratégiai ciklus koordinálása, szervezése, lebonyolítása, monitorozása, értékelése. Általában főállásban végzett munkakör. Speciális tudása a szervezeti, hivatali ügymenet ismerete, illetve kapcsolati tőkéje a civil ifjúsági ágazattal. Sajátos munkaterületének tekintjük a testületi-, bizottsági-, munkacsoport-üléseket. Sikerkritériuma a hivatali struktúrában felette állók elismerése; távolilag az ifjúságügy adott lokalitásbeli fejlődése.

- Ifjúságpolitikusnak tekintjük a valamilyen struktúrában választási vagy delegálási eljáráson keresztül legitimált képviselőt. Ifjúságpolitikus tehát a parlament ifjúsági bizottságának tagja, az ifjúsági kérdésekkel foglalkozó önkormányzati képviselő, de az ifjúsági forrásbővítő, -elosztó testületekben a civil, szakmai vagy kormányzati delegált. A különböző szinteken szerepet vállaló, küldetésükkel tisztában levő ifjúságpolitikusok meghatározó munkát végezhetnek. Ők a különféle szervezetekbe delegált, kooptált, választott képviselők, akik leginkább választóik nevében és érdekében lépnek fel. Képviselnek, az érintettek számára részvételt biztosítanak, érdekeket ütköztetnek, érvényesítenek. A kormányzati ifjúságpolitika szereplői a központi igazgatás szakmapolitikai háttereként megteremtik az igazgatási, illetve ifjúságpolitikai értelemben vett szakmai, operatív intézményeket

országos és regionális szinteken. Az ifjúságpolitikus egyedisége a döntéshozatalra történő feljogosultság, és a döntési feladat. Feladata politikai, szakmapolitikai, szakmai célok elérése, a politikai, szakmapolitikai cselekvés, döntéshozatal és bizonyos eseteken az ezen keresztüli szavazatmaximalizás. Tudása cselekvő tudás a politikai-szakmai térben, illetve információszolgáltatás és információ-felvétel. Hivatásos vagy önkéntes is lehet, sajátos arénája a bizottsági ülések, tájékoztatók, sajtóbeli megjelenés. Sikerkritériuma a szakmapolitikai pozíció erőssége; távlatilag az adott intézmény, lokalitás, struktúra működőképessége.

- Ifjúsági szakértőnek tekintjük azon szakmai műhelyekben, teamekben, think-tankekben dolgozókat, akik az ifjúsági területet, vagy annak egy részét speciális módon ismerik. Azok a kutatók, elméleti szakemberek tartoznak ide, akik önállóan, különféle szakmai műhelyekben, a felsőoktatásban, vagy egy-egy szakmai tárgyú periodika környezetében, optimális esetben intézményes keretek között az ifjúsággal összefüggésben elméleti munkát végeznek, publikálnak, kutatást kezdeményeznek, vezetnek, kutatásban vesznek részt, azok közvetve az ifjúsági generációkkal összefüggő ifjúsági munka minőségét emelhetik. Elősegíthetik, hogy az ifjúsági nemzedékekkel kapcsolatos különböző szintű döntések, kellő ismeretek alapján, kellő megalapozottsággal születhessenek meg. Megismerhetővé és figyelemmel kísérhetővé teszik a felnőtté válás során jellemző generációs tendenciákat, és szocializációs összefüggéseket, továbbá hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a felnőtté válással kapcsolatos különféle tevékenységek szakmai szempontból erősödjenek, azaz összhangban maradjanak a korosztályok felnőtté válásával együtt jelentkező kihívásokkal. Ebben az értelemben az ifjúsági szakértő egyedisége abban áll tehát, hogy a szakértői tudása, és csak az legitimálja. Az ifjúsági szakértő, ha egyetemi környezetben vagy kutatóintézetben fejti ki tevékenységét, ifjúságkutatóként is aposztrofálható. Alapvető célja a kutatás, elemzés, megismerés, magyarázat. Tudása elméleti/alap- vagy alkalmazott/empirikus tudományos jellegű. Általában főállásban, ritkábban hobby vagy önkéntes jelleggel végezhető. Sajátos cselekvési tere a szakmai konferenciaháló. Sikerkritériuma a tudományos, szakmai elismerés; távlatilag az ifjúságsszakmai tudástest bővítése.

- Ifjúsági munkásnak hívhatjuk az állandó ifjúsági szolgáltatói közegben (elsősorban, de nem kizárólag ifjúsági irodákban, pontokban, közösségi terekben) dolgozókat (ez az elnevezés a szaknyelvben korábban más fogalomra volt használatos, a köznyelvben pedig rossz múltbeli hangzása miatt esetleges, ugyanakkor nem tűnik könnyűnek találhatóbb fogalmat megragadni e tevékenységre). Az ifjúsági munkás egyedisége a napi rendszerességű, munkaviszonyszerű szolgáltató tevékenység. Tudása gyakorlati, konkrét perszonális és közösségfejlesztő tudás. Alapvető célja az állandó aktivitáson keresztüli szolgáltatás. Sajátos cselekvési tere az ifjúsági iroda, közösségi tér, területe a szakmai hálózatok, találkozók. Sikerkritériuma az ügyfelek és a megbízó elismerése, távlatilag az adott szolgáltatótér elismertségének növelése.
- Ifjúsági művészek, publicisták: a kulturális felületek (az ifjúsági irodalom, az ifjúsági zene és zenekiadás, a gyermekszínházak, az ifjúsági filmek), a sajtó, illetőleg az elektronikus sajtó, újabban az internet különféle fórumai számtalan lehetőséget jelenthetnek arra, hogy ne csupán megismerhetővé tegyék az újabb nemzedékekkel kapcsolatos történéseket, hanem közvetve alakítsák, befolyásolják a felnőtté válás folyamatát. A kultúra és média munkatársai nagyon sokféle szempontból foglalkoznak az ifjabb nemzedékekkel, mind helyi, mind pedig országos léptékben. Egyedisége a közélet és az ifjúsági szektor közötti kapcsolatteremtés, célja megismerni és megismertetni az ifjúsági világot. Tudása „a közölni tudás”, kommunikációs tere a média, sikerkritériuma pedig az ismertség, olvasottság-hallgatottság-nézettség-kattintottság, távlatilag az ifjúságügy társadalmazása.

A tevékenységeket és jellemzőiket az alábbi táblázatban (lásd: 7.; 8. táblázat) foglaljuk össze:

	Ifjúsági vezető	Ifjúsági referens	Ifjúságpolitikus	Ifjúsági szakértő (ifjúságkutató)	Ifjúsági munkás	Ifjúsági művész, publicista
Tipikus szerepek	(Nem szükségszerűen csak civil) ifjúsági- vagy ifjúsággal foglalkozó szervezeti vezető	Önkormányzati, kormányzati bürokrata	Önkormányzatokban vagy parlamentben, illetve testületekben döntéshozó	Kutatóintézetekben, think-tankekben dolgozó kutató, elemző,	Napi rendszerességgel fiatalokkal foglalkozó munkavállaló	Fiatalokról, velük való, nekik szóló nyilvánosság-használat
Alapvető célja	Projekten vagy szervezeten keresztül szolgáltatás	Az illetékességi területen a stratégiai ciklus koordinálása, szervezése	Politikai, szakmapolitikai, szakmai célok elérése, cselekvés, szavazatmaximalizálás	Kutatás, elemzés, megismerés, magyarázat, az ifjúságszakmai tudástest bővítése	Állandó aktív módon keresztüli szolgáltatás	Megismerni és megismertetni
Tudás jellege	Gyakorlati, konkrét perszonális és közösségfejlesztő tudás	Bürokratikus tudás, kapcsolati tőke a civil ifjúsági ágazattal	Cselekvő tudás a politikai térben, információszolgáltatás és információ-felvétel az ifjúságszakmai térben	Elméleti, alap vagy alkalmazott, empirikus tudományok használata	Gyakorlati, konkrét perszonális és közösségfejlesztő tudás	Közölni tudás
Viszonya a szerephez	Általában önkéntes	Hivatásos	Hivatásos vagy önkéntes	Általában hivatásos	Hivatásos	Hivatásos
Sajátos arénája, területe, cselekvési és kommunikációs tere	Táborok, rendezvények	Önkormányzati, bizottsági, testületi ülések, munkacsoportok hivatali szék	Bizottsági ülések, tájékoztatók, konferenciák, sajtóbeli megjelenés	Szakmai konferenciák	Ifjúsági iroda, közösségi terek, szakmai hálózatok, találkozók	Média
Sikerkritériuma	Rendezvény, szervezet sikere	Megbízó elismerése	(Szakma) politikai pozíció erőssége	Tudományos elismerés	Ügyfelek és megbízó elismerése	Olvasottság-hallgatottság-nézettség-kattintottság, ismertség
Távlati siker	Az ott szocializálódottak fejlődése	Az ifjúságügy adott lokalitásbeli fejlődése	Az intézmény, lokalitás, struktúra működőképessége	Az ifjúságszakmai tudástest bővítése	A szolgáltatótér elismertségének növelése	Az ifjúságügy társadalmasítása

7. táblázat: Ifjúsági szerepek besorolása

Ezen túlmenően természetesen további kategóriák, jövőbeli foglalkozások is képezhetők (a szakértő és a kutató különválasztása, ifjúsági tanácsadó, ifjúsági lobbista), azonban a tapasztalat azt mutatja, hogy ezen tevékenységeket alig pár személy (vagy egy se) űzi önállóan, így e kategóriák bár elméletben lehetséges tevékenységet, foglalkozásokat takarnak és ezért megemlíthendők, a gyakorlatban elemzésük ma kevésbé tűnik célszerűnek.

	Ifjúsági munkás	Ifjúsági referens
Kapcsolat típusa a korosztállyal	Közvetlen, gyakorlatias, ügyfélorientált tevékenység	Közvetett, hivatalos ügyintézés, ügyrendek, szabályzatok által meghatározott tevékenység
Feladat jellege	Szervező, szolgáltató feladatok	Koordinációs feladatok
Munkájának helye	Főként terepen dolgozik	Főként hivatalban dolgozik
Célcsoportja	A korosztályba tartozó egyénnel, csoportokkal dolgozik	Főként a korosztályi szervezetekkel, érdekvéviseléssel dolgozik, illetve a döntéshozókkal
Szerepe	Mentor szerep a korosztály érvényesülésében (pl. fiatal-fiatal, fiatal-szülő, fiatal-tanár stb.), tanácsadó szerep a fiatalok mellett	Kapocs, összekötő szerep a döntéshozók és a korosztály között, tanácsadó szerep a döntéshozók mellett
Megközelítése	Egyéneket és kiscsoportokat érintő döntések támogatása, egyéni-kiscsoportos érdekérvényesítés segítése	Korosztályt érintő döntések előkészítése, korosztályi érdekek képviselete

8. táblázat: Az ifjúsági munkás és ifjúsági referens különbözősége

Az ifjúsági tevékenységek aktorai – a szakmán túlmenő besorolás¹²²

Eddig az ifjúságsegítő végzettséget igénylő tevékenységeket vettük számba, alább igyekszünk azokat a szerepeket leírni, amelyek (az ifjúságsegítőn kívül) szakértellemmel vagy anélkül, de a fiatalokkal közvetlenül dolgoznak. Mindezekben a tevékenységekben nem csupán a közvetlen kapcsolat a döntő, hanem az aktív, konkrét szerepvállalás, amely során a segítő az adott összefüggéseken belül támogatja az

¹²² Szabó (Szabó, 2012) anyagának felhasználásával.

érintettek felnőtté válását. A közreműködő folyamatban megkülönböztethetjük a természetes-laikus segítők körét, és a szakmailag felkészült vagy (ifjúság szakmai szempontból) részben felkészült segítők körét. Ugyanakkor tudnunk kell, hogy az élet az alábbi modellnél jóval sokszínűbb: sokszor a portás a legprofibb szabadidőszervező, a gondnok városszerte legendás közösségfejlesztő, s a kocsmáros az ifjúsági projektek legjobb gazdája.

Az ifjúságsegítő feladata többek közt a különféle szerepet vállaló laikus és professzionális szakemberek tevékenységének – a felnőtté váló nemzedékek önállóságának megteremtése érdekében – összehangolása és a felnőtté válók konkrét folyamataihoz és igényeihez igazítása.

Természetes és laikus segítők köre

Természetes segítő

A természetes segítés, ha alaposan belegondolunk, a hétköznapi életben elég jól ismert megnyilvánulás. A természetes segítő készítés az ember különféle társas szerepének talán az egyik legrégebbi, meghatározó alapotívuma. Ezt a tevékenységformát a hétköznapi életben vállalt foglalkozásától, betöltött szerepétől függetlenül bárki végezheti. A természetes segítés az ember társas világában gyökerezik, a hétköznapi élet számtalan helyzetében egyszerűen nélkülözhetetlen. Feltehetően minden laikus és intézményesített segítő szerepvállalás is ebből az elsődleges (segítő) tevékenységből származtatható. Élettani alapja lényegében az ember védelmi és proszociális szükséglete.

A kibocsátó család, rokonok

A család a szocializáció alapintézménye, amely a gyerekek életében a születéstől a felnőtté válásig, pontosabban a leválásig közvetlenül jelen van. A család erőteljes, a későbbi életet is alapvetően meghatározó szereppel bír. A család alapfunkciója szerint minden tagjának aktív, konkrét feladata van, s ezek közül különösen fontos a felkészítés a felnőtt életben várható szerepekre és feladatokra. Erre a segítő, támogató elemeket jelentő feladategyüttesre a család tagjai nem kapnak külön felkészítést, ismereteik teljes mértékben laikusak, a család előzetes történetéből, különféle

hagyományaiból, nevelési szokásaiból származnak, és „menet közben” alakulnak. A családban a család tagjaitól talán a legfontosabb alapérzéseket, alapfelfogásokat és életműködésekkel lehet elsajátítani.

Baráti kör, barátok

A felnőtté válás során, a tizen-huszonéves korban, különböző időszakokban változó intenzitással, de tényszerűen erőteljessé válnak a korosztályi kapcsolatok. A barátságok alakulása, a különféle társas kapcsolatok, és együttes élmények következtében egyértelműen hangsúlyosabbá válik egymás támogatása. Igaz ez különösen akkor, ha a barátságok kölcsönösen választott, egyenrangú kapcsolatok, amelyben a résztvevők nem csupán egymást segítik egymást, hanem figyelnek is egymásra, és egymás számára mintákat jelentenek. A barátok kiállása egymásért, a különféle titkok kezelése nem csupán a felnőtt életben oly meghatározó intimitás kifejlődését teszi lehetővé, hanem a segítő késztetés kibontakoztatásával egy társadalmilag fontos és konstruktív szerepet alapoz meg.

Önkéntesség: önkéntes segítők, kortárssegítők, sorstárssegítők, önsegítő csoportok

Az *önkéntes tevékenység* a közpolgári részvétel konstruktív és konkrét formája. Különféle változatai lehetnek: *önkéntes segítők, kortárssegítők, sorstárssegítők, és önsegítő csoportok*. *Önkéntes segítők* azok, akik a mások támogatására motiváltak, akik személyes környezetükben őket saját elhatározásból, szívesen segítik. A kortárssegítők olyan önkéntes segítők, akik egyazon korosztályba tartoznak az ügyfelekkel. A sorstárssegítés leginkább a kockázatosabb életviszonyok között élők spontán segítő szándékú reakciója, adott élethelyzetükben egymás támogatására és védelmére. Minthogy elszigetelt viszonyok között, a szakszerű segítségtől távol jön létre, sokszor esetleges és kockázatos tevékenység. Az *önsegítő csoportba* járók számára a csoport önmaguk helyzetének javításához, a fejlődéshez közösségi erőforrás, kölcsönös segítségnyújtó terep, amelyben a résztvevők egymás számára visszajelzést, megerősítést, érzelmi támogatást tudnak adni és kapni.

Különféle szociokulturális jellegű és szabadidős közösségekben (sport, művészeti, hobbi) ugyancsak létezhet – nem feltétlenül tudatos – természetes segítő tevékenység. A résztvevők természetes megnyilvánulásaként, vagy akár közvetve, az adott tevékenységbe foglalva, például önkifejezési lehetőséget biztosítva, megmérettetési alkalmat teremtve gyakorlati segítséghez lehet jutni. Ezekben a csoportokban az egymástól kapott megkülönböztetett figyelem és a produktív közeg igazi, támogató légkört biztosíthat a felnőtté válók számára.

Szakmailag felkészült segítők köre

Az ifjúsági korosztályokkal közvetlen kapcsolatban levő ifjúsági munka szakmailag kellően felkészült szakembereket is igényel. A felnőtté válás teljes spektrumában, összhangban annak szerteágazó területeivel és szempontjaival, különféle, felkészült szakemberekre van szükség. A szakmai felkészültség alapja egyrészt a felnőtté válók alapos és naprakész ismerete, segítségük professzionális mivolta, továbbá a korosztályokkal kapcsolatos széleskörű kommunikációs képességek.

Pedagógusok: óvónők, pszicho-pedagógusok, szociálpedagógusok, konduktorok stb.

A pedagógus pálya egészében az ifjúságot közvetlenül segítő szakmai területet jelenti, amely a társadalmi munkamegosztás jegyében a családtól részben átvállalta a felnőtté váláshoz szükséges ismeretek és képességek rendszerezett elsajátíttatásának feladatát (másodlagos szocializációs közeg). A pedagógusok különféle összefüggésben (életkorban, élethelyzetben, iskolatípusban) és számtalan szakmai felfogásban segíthetik az ifjú nemzedékeket. A pedagógusok hivatása legfőképpen az, hogy vállalt szerepük és felkészültségük szerint a rájuk bízottak kompetenciáit fejlesszék, és a lehető legjobb szinten segítsék elő az új nemzedékek belépését a felnőtt társadalomba. Itt jelennek meg azok a „részpedagógiai szerepek”, amelyek az ifjúságüggyel rokon célokat tűznek ki maguk elé: művészetpedagógia, koncertpedagógia, színházpedagógia, könyvtárpedagógia, múzeumpedagógia, drámapedagógia, zoopedagógia, médiapedagógia, cyberpedagógia, újfolklorizmus pedagógiája stb.

Pszichológusok

A felnőtté válás folyamatosan előidézheti a környezettel való kapcsolat zavarait, az érintettek testi és lelki egyensúlyának meglazulását, felbillenését. A felnőttek számára a különféle életkorokban gyakran kifejezetten nehezen sikerül (meg) érteni a fiatalabbakat, emiatt aztán egy sor félreértés és félreértelmezés lehetséges, nehezen tudnak velük bánni. A felnőtté válók számára is nagyon megterhelő – olykor szinte megoldhatatlan – feladat érthetővé tenniük magukat. A felnőtté válása során jelentkező új szerepek, a családtól való távolodás szinte átláthatatlannak tűnő ellentmondásai egy sor többletterhet raknak az ifjúsági generációkra és személyes környezetükre. A pszichológusok sokféle szempontból, sokféle feladatkörben vehetnek részt mindebben a folyamatban, mérsékelhetik a lélektani többletterhek konzekvenciáit, személyes, belső eszközöket tárhatnak fel a konfliktusok kezelésére, megelőzésére, segíthetnek tájékozódni az emberi viszonyok között és sokféle más módon segíthetik elő a felnőtté válást. A pszichológusok szerepvállalását nagyban erősítheti, ha az aktualitás jegyében, akár külön felkészülés révén, alapos ifjúságismeretre tesznek szert, ha a pszichológusok adott összefüggésben együttműködhetnek a felnőtté válók személyes környezetével, illetőleg a segíteni hivatott más szakemberekkel.

A (gyermek- és) ifjúságvédelem, családvédelem szakemberei

Az ezen a szakmai területen képzettséget, majd gyakorlatot szerzett szakemberek olyan feladatokat végeznek, amelyek tárgya a felnőtté válás szempontjából jelentkező, illetve erősödő különféle szocializációs akadályok köre. Ez a szakmai terület jól strukturált, intervenciós eszközökkel kellően ellátott tevékenységrendszer, amelyben az egymásra épülő feladatok elsődleges célja az egyének veszélyeztetettségének megszüntetése, ahol csak lehet, a családjukkal való kapcsolat rendezése, továbbá a problémák között felnőni kényszerülők segítése és megerősítése. Tevékenységüket, feladataik súlyával összhangban, mind az alapellátásban, mind pedig a szakellátásban tagolt intézményrendszer és törvényes garanciák és eszközök erősítik.

Animátorok: edzők, szakkörök, csoportok vezetői

Az iskolán, tanórán kívül szervezett különféle tevékenységek számtalan formában járulhatnak hozzá, segíthetik elő, hogy a korosztályok felnőtté válása teljesebb, biztonságosabb legyen. Ezek az alkalmak, hozzáértő szakemberek közreműködésével, kezdeményezésével és irányításával számos, az életműködés szempontjából meghatározó képességek kifejlődését tehetik lehetővé. Különösen igaz ez, ha az ezekben a szervezetekben szerepet vállaló szakemberek, tudatosan és felkészülten végzik a feladataikat.

Szociális segítők

A szociális munka különféle foglalkozási területein tevékenykedők – szociális munkásként, szociálpedagógusként, szociálpolitikusként stb. – segítségre szoruló emberek ellátásához, a szociális segítséghez megfelelő szakmai felkészültséggel rendelkeznek. A szociálpolitika eszközrendszereinek (pénzbeni juttatások, természetbeni juttatások és gondozás a humán szolgáltatások rendszerének igénybevételével) hatékony alkalmazásához ugyanakkor az ifjúságsegítés szakmai többletismereteire is szükség lehet.

A közművelődési szakemberei: népművelők, művelődésszervezők, művelődési menedzserek stb.

A közművelődési szakmáknak jelentős szerepe lehet az ifjúsági területen is. Ez nem mindig jelenti azt, hogy ezek a szakemberek képesek is bármiféle ifjúságsegítői feladat megoldására, hiszen tanulmányaik során ilyen gyakorlatot jobbra nem folytattak, a feladatmegoldásra legfeljebb elméletileg készültek fel. Bizonyos azonban, hogy körükből kerülhet ki legkönnyebben az ifjúsági munka szakemberei, különösen, ha a közülük e feladatkörre érzékenyek (pl. ifjúsági művelődési menedzser) speciális át- vagy továbbképzésben részesülnek.

Ifjúsági művészek

A felsorolásból nem hagyhatók ki a művészet világában az ifjúsághoz értő szakmai diszciplínák, az előadóművészet, sőt alkotóművészet világában tevékenykedő speciális tudású, elkötelezettségű szakemberek sem: a bohócdoktoroktól a karnagyokon át, a színházi szakembereken, a filmkészítőkön- filmrendezőkön keresztül a vers- és meseírókig.

Ifjúságszakmailag részben felkészült segítők köre

A hétköznapiakban számos, különböző szintű ifjúságszakmai felkészültséget igénylő szakmai terület létezik, amelyik alkalmanként (például azért, mert valamilyen feladatvégzés azt szükségessé teszi) kapcsolódik a fiatalokhoz. Mindahhoz, hogy ezeknek a szakmáknak a képviselői a felnőtté váló nemzedékekkel kapcsolatban munkájukat, feladataikat eredményesen végezhessék, többletismeretekre, speciális tudásra van szükségük. Minderre külön felkészítésen, szakmai továbbképzéseken kerülhet sor. Egyes szakmák esetében ugyanakkor az adott szakmán belül még sajátos, elkülönült szakmai-foglalkozási területek kialakítására is szükség lehet/van. E szakmák képviselői tehát nem elsősorban saját szakmai tevékenységük kapcsán kerülnek az ifjúsági szakma terébe, hanem akkor, ha az adott (saját) szakmai élethelyzetükben ifjúságügyi problémával találják szembe magukat (példa: a háziorvos nem ifjúságügyi szerepben van, amíg a receptet írja fel, de abban van, ha a serdülőkori problémákra igyekszik választ adni).

Orvosok, egészségügyi szakfeladatot ellátók

Az orvosok általában – ahogy minden emberrel – a felnőtté válókkal kapcsolatban is elvégzik a praxisukkal összefüggő gyógyító feladatukat. Az egészségügy, az orvosi munka területén kialakításra kerültek ugyanakkor a felnőtté válók életkorához igazított, speciális foglalkozási körök is. A gyermekorvosok például klasszikusan olyanok, akik praktizálásuk során alapvető foglalkozásukat a felnőtté válók sajátosságait szem előtt tartva végzik. Mindez természetesen körültekintő felkészülést, az adott szakmai ismeretek frissen tartását, illetve alapos további (főképp nem

biológiai ihletettségű) ifjúságismeretet követel meg a szakembertől. Munkájuk végzése járhat azzal is, hogy – legalább a terápia idejére – kapcsolatot szükséges ápolni a felnőtté válókat segítő egyéb partnerekkel.

Drogprevenció szakemberei

A drogfogyasztás problémája a legerőteljesebben talán éppen a felnőtté válók között jelentkezik. A drogfogyasztás veszélyei összetettek, amelynek nem csupán az élettani következményei és a kriminális konzekvenciái fenyegetőek, hanem a felnőtté válás egészére, a különféle társas kapcsolatokra egyaránt kihatnak. A drogfogyasztás megelőzésével, kezelésével szakszerűen erre felkészült szakemberek, addiktológusok foglalkoznak különféle szakmai szinteken és szervezetekben. Jobb színvonalú, eredményesebb segítő szerepvállalást tesz lehetővé, ha mindezeket a feladatokat végző szakemberek konkrét programokban és feladatokban együttműködnek az ifjúságsegítő szakemberekkel, illetőleg ha külön felkészítést kapnak az ifjúságsegítés meghatározó ismereteiből.

Foglalkoztatási szakemberek

A munkahelyi szocializációra, értékrendre, munkaerőpiacra való felkészítés egyszerre igényel pszichológiai, pedagógiai és konkrét gyakorlati ismereteket. A foglalkoztatási, pályaaorientációs tanácsadó, foglalkoztatási, munkaerő-piaci mentor szerepe az iskola-munkahely váltás kevésbé nehézzé tétele, a karriertervezés támogatása, a munkaerőpiac szabályainak megértetése, az elhelyezkedés támogatása.

A rendvédelem szakemberei: rendőrök, a bűnmegelőzésben, illetőleg a büntetés-végrehajtásban tevékenykedők

A felnőtté válás folyamatában előfordul, hogy az ifjúsági korosztályok a közvetlen környezetükkel (elsősorban áldozatként) konfliktusba keverednek; de az is lehetséges – bár ritkábban –, hogy különböző mértékben és szinteken vétenek az emberi együttélés szabályai ellen, és rövidebb-hosszabb ideig különféle (fegyelmi, szabálysértési, büntető) eljárások szereplőivé válnak. Mindezekkel a felnőtté válás szempontjából kialakult kényszervizonyok, kényszerítő helyzetek során

kellő érzékenységgel és szakszerűen szükséges (lenne) segítő feladatokat végezni, hiszen az aktuális szituáció életvezetési konzekvenciái súlyosak lehetnek. Ezeken a szakmai területeken feladatokat végző szakemberek tevékenységét az ifjúságsegítő szakmai ismeretek nagyban erősíthetik. Sokat segíthetnek emellett az ifjúságsegítő feladatokat végző szakemberekkel és szervezetekkel kialakított szakmai kapcsolatok is. Együttesen hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a felnőtté válás során az alkalmazkodási problémákat sikerrel meghaladva, az érintettek hatékony és jó alternatívát találjanak.

Természetesen a sor sokáig folytatható (pl.: a katonai kiképzéssel foglalkozók), de az alapvető szereplők ismeretén túl a lényeg nem azok vég nélküli felsorolása. Az ifjúságügy szereplőinek (kevés, szabályt erősítő kivételtől eltekintve) egyike sem képes önmagában és egyedül betölteni az ifjúsági teret. A szektorok közti együttműködés éppen ezért nagyon fontos; az ifjúsággal, az ifjúságért különböző területeken dolgozó szereplőknek szorosan együtt kell dolgozniuk. Ezen szerepek nem lehetnek tehát elszigeteltek egymástól, ugyanis az ifjúsági tevékenységek egészének színvonala éppen azon múlik, hogy a különböző szempontú tevékenységcsoportok miként erősítik egymást, miként teszik lehetővé az ifjúsági korosztályok felnőtté válását. A szakembereknek meg kell ismerniük egymás munkáját, egymás intézményeinek teljesítőképességét, módszereiket és technikáikat, hogy az ifjúsági területeken dolgozóknak saját kompetenciahatáraihoz érve legyen hova kapcsolódniuk. (Persze a pedagógus nem csak az iskolai keretek közt, a szülő, a család nem pusztán a családi szocializáció kapcsán lehet részese az ifjúsági munkának, s a családsegítő szolgálatban dolgozó szakember sem csak jogszabály-alkalmazó, és a művelődésszervező sem csak szabadidő-szervező stb.) Meghatározó kérdés tehát, hogy milyen tartalmat és formákat vesz föl az érintett szereplők partnersége, együttműködése és főként hogyan fejleszthető egymás által az ifjúsági korosztályokkal való foglalkozás szakértelme. Leegyszerűsítve: amikor saját szakterületükön professzionálisan teszik a dolgukat, összehangoltan, a kellő tudások és készségek birtokában kell működtetniük egymás felé a jelzőrendszert, kommunikálniuk, közös megoldásokat keresniük, olyan háló-rendszerben dolgozniuk, amely megtartja, segíti és továbblépteti az érintettet.



V. Irodalom

ALBERT, F., DÁVID, B. (2007): *Embert barátjáról - a barátság szociológiája*, Századvég, Budapest

ALLPORT, G. W. (1997): *A személyiség alakulása*, Kairosz Kiadó, Budapest

ANDORKA, R. (2006): *Bevezetés a szociológiába*, Osiris Kiadó, Budapest

ARNETT, J. J. (2000): *Emerging adulthood: A theory of development from the late teens thorough the twenties*. American Psychologist, 55

BAGDY, E. (2004): *A segítő kapcsolat pszichológiája. Segítés a segítőknél*, Jegyzet, Károli Gáspár Református Egyetem Pszichológia Tanszék, Budapest

BARASH, D. P. (1980): *Szociobiológia és viselkedés*, Gondolat, Budapest

BAUDRILLARD J. (1998): *The Consumer Society. Myths and Structures*. Sage, London

BAUER, B., LAKI L., SZABÓ, A (szerk.) (2001): *Ifjúság 2000 Gyorsjelentés*, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest

BAUER, B., SZABÓ, A (szerk.) (2009): *Ifjúság 2008 gyorsjelentés*, Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet, Budapest

BAUER, B., SZABÓ, A. (szerk.) (2005): *Ifjúság 2004 Gyorsjelentés*, Mobilitás, Budapest

BEKE, M., DITZENDY, K. A. (2007): *Nemzetközi ifjúsági munka* in NAGY, Á. (szerk.): *Ifjúságsegítés, Probléma vagy lehetőség az ifjúság, Belvedere-Palócvilág-Új Mandátum*, Szeged-Budapest

BELL, D. (1973): *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*, Basic Books

BERNSTEIN, B. (1975): *Nyelvi szocializáció és oktathatóság*, in: Társadalom és nyelv, Gondolat Kiadó, Budapest

BESSENYEI, I. (1997): *Világháló és leépítés*, In: Educatio, 1997/4

BESSENYEI, I. (2007): *Tanulás és tanítás az információs társadalomban. Az E-learning 2.0 és a konnektivizmus* <http://bit.ly/i6T3wq>

BÍRÓ, E. (2008): *Ifjúság és jog*, in NAGY, Á. (szerk): *Ifjúságsegítés-probléma vagy lehetőség az ifjúság? Palócvilág-Új Mandátum-Belvedere*, Szeged-Budapest

BODOR, A., LARA, G. (2005): *Az ifjúságpolitikák jogi és szervezeti keretei: az európai gyakorlatok áttekintése*, Új Ifjúsági Szemle 8.

BODOR, T., RAPI, I., TAKÁCSNÉ PÁLHEGYI, B.: *Helyi ifjúsági munka*, 2012, Kecskeméti Főiskola Tanárképző Főiskolai Kara, Kecskemét

BORECZKY, Á. (2004): *A szimbolikus család. Az értelmezés idejének és terének kiterjesztése*. Gondolat, Budapest

BOURDIEU, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Budapest

BÖHNISCH, L.(2003): *A gyermek- és ifjúságkor szociálpedagógiája*, In. KOZMA, T., TOMASZ, G. (szerk): *Szociálpedagógia*, Osiris, Budapest

BRIGHTBILL, C.K. (1963): *The Challenge of leisure*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall

BUCKINGHAM, D. (2002): *A gyermekkor halála után. Felnőni az elektronikus média világában*. Helikon Kiadó, Budapest

BUDA, B. (1995): *A mentálhygiéné szemléleti és gyakorlati kérdései*, Támasz, Budapest

- BUDA, B. (2005): *Csoportjelenségek a gyermek és ifjúkorban; nevelési felhasználásuk*, in BALOGH, L., TÓTH, L. (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*, Neuman Kht., Budapest
- BUKODI, E. (2005): *Időfelhasználás: szabadidő*, Tárki, Budapest
- COLE, M., COLE, S R. (1997): *Fejlődéslélektan*, Osiris, Budapest
- COOMBS, Ph.H. (1971): *Az oktatás világválsága*, Budapest
- CSÁKÓ, M. (2004): *Ifjúság és politika*, Educatio, 13/4
- CSÁNYI, V. (2011): *Társadalom és ember*, Gondolat, Budapest
- CSEPELI, GY. (2006): *Szociálpszichológia*, Osiris, Budapest
- CSEPELI, GY., MURÁNYI, I., PRAZSÁK, G. (2011): *Új tekintélyelvűség a mai Magyarországon*, Apeiron Kiadó, Budapest
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. (2010): *Flow - Az áramlat*, Akadémiai Kiadó, Budapest
- CSOMA, GY. (1983): *Elviszik-e a kutyák az iskolát?* Budapest
- CSUTORA, M.: *Az ökológiai lábnyom számításának módszertani alapjai*, unipub.lib.uni-corvinus.hu/589/1/okolab_norveg.pdf, letöltve: 2013.01.25.
- DANKÓ, L. (2010): *Animáció-programszervezés*, Oktatási segédlet, Miskolc
- DEMETROVICS, ZS., PAKSI, B., DÜLL, A. (2010): *Pláza, ifjúság, életmód*, L'Harmattan, Budapest
- DUMAZEDIER, J. (1974): *Sociology of Leisure*, Elsevier Scientific Publishing
- ÉBER, M. Á. (2008): *Túl az élménytársadalmon – avagy az élménytársadalom másfél évtizede*, Szociológiai Szemle, 18/1
- ERIKSON, E. H. (2002): *Gyermekkor és társadalom*, Osiris Kiadó, Budapest

FARKAS, P. (2005): *Egymásba kapaszkodva (település és közösségfejlesztés a globalizáció korában)*, L'Harmattan, Budapest

FISHER, S., HOLDER, S. (1981): *Too much, too young*, London Pan,

FODOR L. (1998): *Pedagógiai feladatok a proszociális magatartásra nevelésben*. Iskolakultúra, 9.

FODOR, L., TOMCSÁNYI, T. (1990): *Segítő kapcsolat, segítő szindróma, segítő identitás* In: JELENITS, I. – TOMCSÁNYI, T. (szerk.): *Egymás közt egymásért*

FORRAI, J. (2009). *Szex, erőszak prostitúció*, Semmelweis, Budapest

FREUD, S. (1982): *Esszék*, Gondolat Kiadó, Budapest

FULGHUM, R. (2010): *Már az óvodában megtanultam mindent, amit tudni érdemes – tünődések hétköznapi dolgainkról*, Park Kiadó, Budapest

FURLONG, A., STALDER, B., AZZOPARDI, A. (2003): *Sebezhető ifjúság - sebezhetőség az oktatásban, a munkavállalásban és a szabadidőben Európában – perspektívák*, Belvedere, /www.ifjusagsegito.hu/belvedere/sebezhetoseg.pdf, letöltve 2013. 03.16.

GAZSÓ, F., STUMPF, I. (szerk.) (1992): *Rendszerváltozás és ifjúság – tanulmányok, az ifjúságkutatási program keretében publikált kötetek*, MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest

GAZSÓ, F., STUMPF, I.(szerk.) (1995: *Vesztesek, ifjúság az ezredfordulón, Ezredforduló Alapítvány*, Budapest

GIDDENS, A. (2006): *Szociológia*, Osiris, Budapest

GOLNHOFER, E.-SZABOLCS, É. (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*, Eötvös József Kiadó Budapest

GYÖRGY, P. (1997): *Iskola a határon*, In: *Educatio*, 1997/4

HABERMAS, J. (1999): *A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozása*, Osiris, Budapest

HAGYMÁSY, K. (é.n.): *A szabadidő-kultúra a személyiségfejlesztés szolgálatában*, kézirat

HANKISS, E. (1999): *Proletár reneszánsz*, Helikon Kiadó, Budapest

HÁRDI, I. (1992): *A lélek egészségvédelme. A lelki egészségvédelem jelene és távlatai*, Springer Tudományos Kiadó, Budapest

HERCZOG, M. (2008): *Ifjúság, bűnözés, devianciák*, in Civil Ifjúsági Jelentés 2006-2007, Új Ifjúsági Szemle 19-20, Budapest

HIDEG, É., NOVÁKY, E. (1998): *A jövőhöz való viszonyunk*, Magyar Tudomány, 1998/1

ILLICH, I. (1971): *Deschooling Society*, Calder and Boyers

IZSÓ, I. (2008): *Zajos és önálló*, www.koloknet.hu/?81-eletkori-jellemzok-6-12-eves-korban, letöltve 2012.12.20

JANCSÁK, CS. (2008): *Az ifjúsági korosztályok*, In: NAGY, Á. (szerk.) *Ifjúságügy, ifjúsági munka, ifjúsági szakma*. Palócvilág-Új Mandátum, Budapest

JÓZSEF, A. (1924): *Nem én kiáltok*, <http://magyar-irodalom.elte.hu/sulinet/igyjo/setup/portrek/jozsefa/nemen.htm>, letöltve: 2015.03.26.

JÓZSEF, I. (2011): *Fejldéslelektan*, Kaposvári Egyetem, Kaposvár, http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/jozsef_istvan/rzkels_s_szlels.html, letöltve 2012.12.30.

KARIKÓ, S. (2009): *Az európai identitás*, in *Élet és Irodalom*, 2009.04.17, www.es.hu/kereses/szerzo/Karikó%20Sándor letöltve: 2010.04.12.

KÁRPÁTI, Á. (2010): *A civil ifjúsági szektor és kapcsolatai*, in FÖLDI, L., NAGY, Á. (szerk.): *Ifjúságügy, ifjúsági munka, ifjúsági szakma módszertani kézikönyv*, Mobilitás-Iszt-Új Mandátum, Budapest

KÁTAI, G. (2006): *Gondolatok az ifjúságpolitikáról és eszközrendszeréről*, Belvedere, Szeged

KELVIN, P. (1979): *A Memorandum on Leisure*, London, Sports Council/Social Science Research Council Joint

KELLY, R. (1982): *Leisure*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

KENISTON, K. (2006): *Az elkötelezetlenek. Az elidegenedett fiatalok az amerikai társadalomban*, In: GÁBOR K, JANCSÁK, CS. (2008) (szerk.): *Ifjúságpszichológia*. Belvedere, Szeged

KÉRI, L. (1995): *Az átmenet évei és a demokrácia születése*, in GYURGYÁK, J. (szerk.): *Bevezetés a politika világába Századvég*, Budapest

KISS, A., TAKÁCS, K., CSÓKA, D. (szerk) (2012): *„Ha a hegy nem megy...” A felkereső ifjúsági információs munka*

KISS, G. (é.n.): *A szabadidő-szociológia legújabb trendjei és aktuális problémái*, In: KISS, G., CSOBA, J., CZIBERE, I. (szerk.): *Idővonat – tanulmányok a társadalomtudományok köréből*. Kossuth Kiadó, Debrecen, <http://szocantarszek.unideb.hu/tart/downloads/konyv/idovonat.pdf>, letöltve: 2013.01.31.

KOPP, M. (1994): *Orvosi pszichológia*. SOTE, Budapest

KOVÁCSNÉ BAKOSI, É. (é.n.): *A szabadidő pedagógiai kérdéseiről*, <http://www.partium.ro/socprof/Documents/Training%20material%201.pdf>, letöltve: 2015.04.24.

KOVALCSIK, J. (2003): *A kultúra csarnokai: a közösségi művelődés színterei - utópiák, mozgalmak, társadalomszervezés: a művelődési otthonok kialakulása*, Serdián Kiadó, Budapest

KOZMA, T. (1999): *Bevezetés a nevelésszociológiába, a nevelésszociológia alapjai*, Tankönyvkiadó, Budapest

KÖRÖSSÉNYI, A., TÓTH, CS., TÖRÖK, G. (1998): *Ki a politológus? Tudós, elemző és más szerepek*, Politikatudományi Szemle http://www.poltudszemle.hu/szamok/2008_2szam/2008_2_korosenyi.pdf, letöltve: 2012.03.16.

KULCSÁR, ZS. (1998): *Egészségpszichológia*, Elte Eötvös Kiadó, Budapest

LAURITZEN, P. (1993): *A fiatalokra tekintettel lévő kormányzati magatartások*, Potsdam (beszéd)

LAURITZEN, P. (2007): *11 Indicators of a National Youth Policy*, European Youth Forum

LIMBOS, E (1985): *Kulturális és szabadidős csoportok animálása*, Népművelési Intézet, Budapest

MANNHEIM, K. (1969): *A nemzedéki probléma*, Ifjúságszociológia, Budapest

MARSLAND, D. (1993): *Understanding Youth: Issues and methods in social education*, St. Albans, Claridge

MATOLCSI, ZS. (2013): *Az iskolai közösségi szolgálat bevezetése*, Új Pedagógiai Szemle, 2013/ 3-4

MCLUHAN, M. (1964): *Understanding Media: The Extensions of Man*, McGraw-Hill, Toronto

MCQUIL, D. (2003): *A tömegkommunikáció elmélete*, Osiris Kiadó, Budapest

MÉREI, F., BINET, Á. (1997): *Gyermeklélektan*, Gondolat Kiadó, Budapest

MERKOVITY, N. (2014): *Európai identitás. A netpolgárok válasza egy nem létező fogalomra*, in Nemzetiségi – Nemzeti – Európai identitás, Konferencia-kiadvány

MIHÁLY, O. (é.n): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*, Okker Kiadó, Budapest

MURÁNYI, I. (2006): *Identitás és előítélet*, Új Mandátum Kiadó, Budapest

MURÁNYI, I. (2010): *Tizenévesek előítéletessége és demokráciához való viszonya*, Új Ifjúsági Szemle, VII/1.

NAGY, Á. (szerk.) (2008): *Ifjúságügy, ifjúsági szakma, ifjúsági munka*, Palócvilág-Új Mandátum, Budapest

NAGY, Á. (szerk.) (2006): *Civil Ifjúsági Éves Jelentés*, Új Ifjúsági Szemle 13.

NAGY, Á. (szerk.) (2007): *Ifjúságsegítés-probléma vagy lehetőség az ifjúság, Belvedere-Palócvilág-Új Mandátum, Szeged-Budapest*

NAGY, Á. (szerk.) (2008): *Civil Ifjúsági Éves Jelentés*, Új Ifjúsági Szemle 19-20.

NAGY, Á. (szerk.) (2008): *Ifjúságügy-ifjúsági szakma, ifjúsági munka*, Palócvilág-Új Mandátum, Budapest

NAGY, Á., BODOR, T., DOMOKOS, T., SCHÁD, L. (2014): *Ifjúságügy*, ISZT Alapítvány, Budapest

NAGY, Á., FÖLDI, L. (szerk.) (2010): *Ifjúságügy-Ifjúsági szakma, ifjúsági munka, Módszertani Kézikönyv, Mobilitás-Iszt-Új Mandátum, Budapest*

NAGY, Á., NIZÁK, P., VERCSEG, I. (2014): *Civil társadalom-nonprofit világ*, Új Ifjúsági Szemle Alapítvány, Budapest

NAGY, Á., SZÉKELY, L. (2014): *Másodkézből, Magyar Ifjúság 2012*, ISZT Alapítvány-Kutatópont, Budapest

NAGY, Á., SZÉKELY, L. (2015): *Harmadrészt, Magyar Ifjúság 2012*, ISZT Alapítvány, Budapest

NAGY, Á., TRENCSENYI, L. (2012): *Szocializációs közegek a változó társadalomban – a nevelés esélyei: család, iskola, szabadidő, média*, ISZT Alapítvány, Budapest

NAGY, J. (1995): *Segítés és pedagógia. Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére*. Magyar Pedagógia, 1995/ 3-4.

NAGY, R.(2008): *Digitális egyenlőtlenségek a magyarországi fiatalok körében*, Szociológiai Szemle, 2008/1

NAGY, Z., SZENES, GY. (1990): *A számítástechnika hatása a személyiség fejlődésére*, Szakképzési szemle, 1990/1.

NAGYNÉ SCHIFFER, R. (2010): *Részfeladatok a szociális problémamegoldásban*, Tanulói jegyzet. C-Vision Kft, Budapest

NOVÁK, Z. (2013): *Az európai identitás*, <http://www.meltanyossag.hu/files/meltany/imce/doc/ip-europaiidentitas1-090527.pdf>, letöltve: 2013.01.25.

NOVÁKY, E., HIDEG, É., KAPPÉTER, I. (1994): *Jövőorientáltság a mai magyar társadalomban*, Magyar Tudomány, 1994/4.

NYITRAI, I. (2008): *Marginalizálódás, kirekesztettség*, in. Civil Ifjúsági Jelentés 2006-2007, Új Ifjúsági Szemle 19-20, Budapest

PARSONS, T. (1982): *On institutions and soical evolution*, The University of Chicago Press, Chicago-London

PATTERSON, L.E., EISENBERG, S. (1983): *The Counseling Process*, Houghton Mifflin, Boston,

PÉK, A. (1988): *Az informatikai forradalom néhány nevelési vonatkozása*, In: Magyar Pedagógia 1988/3.

PERCHERON, A. (1999): *Az egyén politikai formálódása*, in: SZABÓ, CSÁKÓ, M. (szerk.): *A politikai szocializáció. Válogatás a francia nyelvterület szakirodalmából*, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest

PETERSON, R. A. (1981). *Measuring Culture, Leisure and Time Use*, Annals of the American Academy of Political and Social Sciences 453.

PIAGET, J. (1970): *Válogatott tanulmányok*, Gondolat, Budapest

PIAGET, J., INHELDER, B. (1999): *Gyermeklélektan*, Osiris, Budapest

PIKÓ, B. (2005): *Középiskolás fiatalok szabadidő-struktúrája, értékattitűdjei és egészségmagatartása*. Szociológiai Szemle, XV/2.

POZSGAI, P. (é.n.): *Családok és háztartások Torna megye társadalma a 19. század közepén, doktori értekezés*, Elte Btk, <http://doktori.btk.elte.hu/hist/pozsgai/disszert.pdf>, letöltve: 2015.03.16.

PRENSKY, M. (2001): *Digital natives, digital immigrants*,

PUKÁNSZKY, B. (1998): *A gyermekkor története*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest

PUKÁNSZKY, B., NÉMETH, A. (1996): *Neveléstörténet*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

REJTŐ, J. (1943): *Sír (a) felirat*: [http://grin.hu/mindburp/sir\(a\)felirat.html](http://grin.hu/mindburp/sir(a)felirat.html), letöltve: 2015.03.16.

ROGERS, C. R. (1942): *Counseling and Psychotherapy* Houghton Mifflin, Boston

ROJEK, C. (1995): *Decentering Leisure: Rethinking Leisure Theory*. Sage, London

SARAFINO, E. P. (1990): *Health Psychology. Biopsychosocial interactions*, Wiley, New York

SÁVAI, J. (2007): *A lelkipogározás elmélete és gyakorlata*. Hefop

SCHÁD, L., SCHÁDNÉ ZÁMOLYI, J., PÓCZA, E., SCHÁD, E. (2009): *A 'hálóink' fogságában(?)*, Segítők IV. Konferenciája. „Hálók a segítségben.” Marosvásárhely, 2009.11.06-07.

SCHEIN, E. H. (1999): *Process Consultation Revisited*

SCHOFIELD, W. (1969): *The role of psychology in the delivery of health services*. American Psychologist, 24.

SCHULTZE, Q.J., ANKER, R.M., BRAAT, J.D., ROMANOWSKI, W.D., WORST, J.W., ZUIDERVAART L (1991): *Dancing in the dark: youth popular culture and electronic media*, Grand Rapids, Michigan, William B. Eerdmans Publishing Company

SELYE, J. (1976): *Stressz distressz nélkül*. Akadémiai Kiadó, Budapest

SHAKESPEARE, W. (2011): *Hamlet, dán királyfi*, Nemzedékek tudása Tankönyvkiadó

SOMLAI, P. (1996): *A szocializáció elmélete*, Doktori disszertáció, Kézirat, Budapest

SOMLAI, P. (1997): *Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*, Corvina, Egyetemi könyvtár sorozat, Budapest

SOMLAI, P., BOGNÁR, V., TÓTH, O., KABAI, I. (2007): *Új Ifjúság*, Napvilág kiadó, Budapest

SOMODY, B. (2009): *Ifjúság és jog*, in NAGY, Á. (szerk): *Ifjúságügy, ifjúsági munka, ifjúsági szakma*, Palócvilág-Új Mandátum, Budapest

STEBBINS, R. A. (1992): *Amateurs, Professionals, and Serious Leisure*, McGill-Queen's University Press

SUSÁNSZKY, É., SZÁNTÓ, Z. (2005): *Fiatalok és egészség*, in. *Civil Ifjúsági Éves Jelentés, Új Ifjúsági Szemle 13*.

SZABÓ, A. (2009): *Ifjúsági munka a szocializációs térben*, Új Ifjúsági Szemle 21, Budapest www.uisz.hu/archivum/uisz_21_szabo.pdf

SZABÓ, A. (2012): *Az ifjúsági munka*. www.ifjusagimunka.blogter.hu/190179/az_ifjusagi_munka, letöltve: 2012.12.15.

SZABÓ, A. (é.n.): *Az ifjúság fogalma* http://ifjusagfogalma.blogter.hu/188163/az_ifjusag_fogalma, letöltve 2012.12.20.

SZAPU, M. (2002): *A zűrkorszak gyermekei: mai ifjúsági csoportkultúrák*, Századvég, Budapest

SZEBENYI, M., HOFFMANN, K. (2012): *Emberi jogok-gyermeki jogok*, Kecskemét

SZÉKELY, L. (2014): *Fiatalok az információs társadalomban. a megváltozó médiafogyasztási és kommunikációs szokásokról*, Phd disszertáció, kézirat

SZÉKELY, L. (szerk.)(2013): *Magyar Ifjúság 2012, tanulmánykötet*, Kutatópont, Budapest

SZÉKELY, L., URBÁN, Á. (2008): *A bevonódás útjai*, Excenter füzetek, Excenter Kutatóközpont, Budapest

SZÉKELY, L., ZOTTER, J. (szerk.) (2012): *Magyar Ifjúság 2012. 10 kérdés az ifjúságról*, Kutatópont, Budapest

SZEKERES, Á. (2008): *Növekedés és érés a gyermekkor különböző szakaszaiban*, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest

TARI, A. (2010): *Y generáció*, Jaffa Kiadó, Budapest

THIRRING, G. (1938): *Magyarország népessége II. József korában*, Budapest

TIBORI, T. (2003): *A szabadidő szociológiája*. Bgf Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar, Budapest, www.mszt.eu/dynamic/szabadidojegyzet_egybe_2004_09.23.pdf, letöltve: 2013.01.31.

TÓBI, I. (2013): *Tudománykommunikáció a Z generációnál*, Pécs, PTE KTK, www.zgeneracio.hu/getDocument/801, letöltve: 2015.04.24.

TÓBIÁS, L. (2011): *A segítségnyújtás közösségi formái, módszerei, sorstárs segítség. Interprofesszionális szemléletű közösségi szociális munkára felkészítés alternatívái*, Széchenyi István Egyetem, Győr

TOFFLER, A. (1980): *The Third Wave*, William Morrow and Company, New York

TOMCSÁNYI, T., FODOR, L., KÓNYA, O. (1990): *Altruizmus, segítő szindróma, érett segítő identitás*. Psychiatria Hungarica, 1990/3.

ULMANN, T. (2012): *A függés nélküli emberi viszony*, Mindennapi pszichológia

V.PÓK, K. (2011): *Az oktatási rendszer átalakulása*, www.inco.hu/inco8/tudaster/cikk0h.htm, letöltve: 2011.12.30.

VAJDA, ZS., KÓSA, É. (2005): *Neveléslélektan*, Osiris, Budapest

VÁLYI, G. (2008): *A segítés modelljei*, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest

VARGA, A. T., VERCSEG, I. (1998): *Közösségfejlesztés*, Magyar Művelődési Intézet, Budapest, www.pafi.hu/_Kozossegi_Adattar/Azadatt.nsf/99b0698cd023d1018525670c0080e328/ec68caea967c3c04c125679f005b84b7?OpenDocument

VÁRINÉ, SZ. I. (1987): *Az ember, a világ, az értékek világa*, Gondolat, Budapest

VASKOVICS, L. (2000): *A posztadoleszcencia szociológiai elmélete*, Szociológiai Szemle 2000/4, <http://www.mtapti.hu/mszt/20004/vaskovic.htm>.

VASS, A. (2011): *Ifjúsági közösségi programok szervezése*, Budapest, http://ikszt.modszerkozpont.hu/kezikonyv/Ifj%C3%BAs%C3%A1gi_k%C3%B6z%C3%A9ss%C3%A9gi_programok, letöltve 2013.06.30.

VEBLEN, T. (1975): *A dologtalan osztály elmélete*, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest

VERCSEG, I., KOVÁCS, E. (2012): *Ifjúsági közösségfejlesztés*, Kecskemét

VITÁNYI, I. (1993): *Szabadidő és társadalmi átalakulás*, In: Falussy, Béla: Társadalmi idő-szabadidő. Magyar Szabadidő Társaság, Budapest

WIESAND, J. A. (2000): *North Rhine-Westphalia's Culture Industries Reports and their European Dimensions. Cultural Industries in Europe*, Proceedings of the European Congress of Experts held under the German Presidency of European Union. Ministry of Economics and Business, North Rhine-Westphalia, Düsseldorf

ZELK, Z. (é.n.): *Este jó, este jó*, <http://verseskonyv.hu/csalad/anyak-napja-zelk-zoltan-este-jo-este-jo>, letöltve: 2015.03.24.

ZINNCEKER, J. (1993) : *Gyermekkor, ifjúság és szociokulturális változások a Német Szövetségi Köztársaságban*, in GÁBOR, K.: *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*, Szeged

ZINNECKER, J. (1982): *Porträt einer Generation. In: Jugend ,81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder. Jugendwerk der Deutschen Shell Leske and Budrich*

ZINNECKER, J. (1993): *A fiatalok a társadalmi osztályok terében (Új gondolatok egy régi témához)*, In: *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*

ZRINSZKY, L. (1994): *Pedagógus szerepek és változásai, Új Pedagógiai Közlemények*, Elte Btk Neveléstudományi Tanszék, Budapest

BERTELSMANN ALAPÍTVÁNY (é.n.): *Felmérés a vallásosságról*, www.bertelsmann-stiftung.de, letöltve 2013.06.30.

EGYESÜLT NEMZETEK SZERVEZETE (1989): *Convention on the Rights of the Child*, <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>, <http://www.enszmodell.hu>, letöltve 2013.06.30.

EGYESÜLT NEMZETEK SZERVEZETE (1995): *A/50/81 sz. közgyűlési határozat az ifjúsági cselekvési tervről*, <http://www.enszmodell.hu>, letöltve 2013.06.30.

EGYESÜLT NEMZETEK SZERVEZETE (2000): *A/56/117 sz. határozat az ifjúsági politikákról és programokról*,

EURÓPA TANÁCS: *Indicators of a (National) Youth Policy*, http://icnyp.net/uploads/media/11_indicators.pdf, letöltve: 2013.02.01.

EURÓPA TANÁCS MINISZTERI BIZOTTSÁGA (1990): *R90(7) sz. Ajánlás a fiataloknak szóló információról és tanácsadásról*

EURÓPA TANÁCS MINISZTERI BIZOTTSÁGA (1992): *237. sz. Határozat, Európai Charta az ifjúság részvételéről a helyi közösségek és a régiók életében*

EURÓPAI BIZOTTSÁG (2014): Working with young people: the value of youth work in the European Union, http://ec.europa.eu/youth/library/study/youth-work-report_en.pdf, letöltve: 2015.04.01.

EURÓPAI BIZOTTSÁG (2014): Working with young people: the value of youth work in the European Union – country reports, http://ec.europa.eu/youth/library/study/youth-work-countries_en.pdf, letöltve: 2015.04.01.

EUROPAI BIZOTTSÁG (2009): *An EU Strategy for Youth – Investing and Empowering. A renewed open method of coordination to address youth challenges and opportunities* 27.4.2009 COM(2009) 200., Brussels, magyarul: A bizottság közleménye a Tanácsnak, az Európai Parlamentnek, az európai gazdasági és szociális bizottságnak és a régiók bizottságának Az EU ifjúsági stratégiája – befektetés és az érvényesülés elősegítése, megújított nyílt koordinációs módszer a fiatalok előtt álló kihívások és lehetőségek kezelésére, Brüsszel, 2009.4.27. COM(2009) 200 végleges, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0200:FIN:HU:PDF>, letöltve: 2014.03.12.

EURÓPAI IFJÚSÁGI FÓRUM (2013): *Indicators of a (National) Youth Policy*, http://icnyp.net/uploads/media/11_indicators.pdf, letöltve: 2014. 02.01.

JUVENILE JUSTICE AND THE UNITED NATIONS (2008): *Survey on Crime Trends and Criminal Justice Systems, Crime and Criminal Justice Systems in Europe and North America 1995–2004*. Heuni, Helsinki

KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2012): *Statisztikai tükrő*, VII. évfolyam 30. szám 2013. április 25, <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepmozg/nepmoz12.pdf>, letöltve: 2015.03.24.

KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (é.n.): *Az első Magyarországi népszámlálás – 1784-1787*, https://www.academia.edu/5468668/K%C3%B6zponti_Statistikai_Hivatal_Az_els%C5%91_Magyarorsz%C3%A1gi_n%C3%A9psz%C3%A1ml%C3%A1s_-1784-1787, letöltve: 2015.03.16.

OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET (é.n.): Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák – európai referenciakeret, Implementation of „Education and training 2010” Work Programme. Working Group B „Key

Competences”. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework, November 2004 <http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto>, letöltve: 2015.03.24.

SZERZŐ NÉLKÜL (é.n.): *Európai Ifjúsági Portál*, <http://europa.eu/youth/hu>, letöltve: 2015.03.27.

SZERZŐ NÉLKÜL (2009): *Ifjúsági turizmus stratégia, Ifjúsági turizmus Magyarországon* – I. rész, Turizmus bulletin XII /2.

SZERZŐ NÉLKÜL (2009): *Nemzeti Ifjúsági Stratégia*, Új Ifjúsági Szemle 24, Új Ifjúsági Szemle Alapítvány, Budapest, <http://www.parlament.hu/irom38/09965/09965.pdf> letöltve: 2013.02.01.

SZERZŐ NÉLKÜL (é.n.): Néhány gondolat az antropometriáról és a humánbiológiáról, http://tamop412a.ttk.pte.hu/TSI/_Testnevelok%20medicinalis%20educacioja/Antropometria/antropometria_alakitott---EGYBEN.pdf, letöltve: 2014.03.16.

SZERZŐ NÉLKÜL: *Association for the Education of Young Children weblapja*, <http://www.naeyc.org/>, letöltve 2015.04.01.

SZERZŐ NÉLKÜL (2009): *Javaslat a cigány gyermekek és fiatalok oktatásának ügyében*, web.kvif.bgf.hu/.../20090910120101Z_Javaslat_a_cigany_gyermekek_es_fiatalok_oktatasanak_ugyeben.doc, letöltve: 2013.01.25.

SZERZŐ NÉLKÜL (2015): *When I Was a Boy of Fourteen, My Father Was So Ignorant*, <http://quoteinvestigator.com/2010/10/10/twain-father>, letöltve: 2015.04.15.

SZOCIÁLIS ÉS MUNKAÜGYI MINISZTERIUM (é.n.): *Ifjúsági korosztályok az európai országokban, kézirat*

UNESCO (é.n.): *Mit értünk ifjúság alatt?*. <http://www.unesco.org/new/en/social-andhuman-sciences/themes/youth/youth-definition>, letöltve: 2013.12.31.

VI. MELLÉKLETEK

1. MELLÉKLET: Fiatalok a szabadidős térben

A Magyar Ifjúság 2012, úgynevezett nagymintás ifjúságkutatás, amely (a mi értelmezésünktől eltérő fiatalértelmezéssel dolgozva) a 15-29 évesekre reprezentatív mintán, 8.000 fő megkérdezésével zajlott. A kutatás mintája régió, településtípus, életkor és nem alapján reprezentatív a 15-29 éves magyarországi népességet tekintve (Székely, 2013)¹²³. A Magyar Ifjúság 2012 adatai szerint a fiatalok 9 százalékának a hétköznapi teendők mellett semmilyen szabadideje nincs és 4 százalékuknak a hétvégéit is a kötelezettségek töltik ki. A többiek hétköznaponként átlagosan 3 és fél óra, hétvégenként 8 óra szabadidőről számoltak be hasonlóan a 2008-as adatokhoz, amikor ugyanerre a kérdésre átlagosan hétköznap 3 és fél, hétvégén közel 9 órát mértek. Mindez azt jelentheti, hogy noha a többség számára létezik szabadidő, azonban ez semmiképpen nem jelenti azt, hogy az más tevékenységek rovására meghatározó mennyiségű lenne a fiatalok életében.

Hétköznaponként jellemzően a tizenévesek, a fiúk/férfiak és a kedvezőtlenebb anyagi körülmények között élők számára jelentős a szabadidő és időben is szignifikánsan többel rendelkeznek (szemben a huszonévesekkel, a lányokkal/nőkkel és jómódúakkal). Hétvégenként is hasonló a helyzet azzal a különbséggel, hogy a jómódúak számára a hétvégén átlagosan több szabadidő áll rendelkezésre, mint a kedvezőtlenebb anyagi körülmények között élők számára (lásd: 9. táblázat).

123 Ezen ifjúságspecifikus adatok mellett a KSH ún. mikrocenzusai összehasonlító jelleggel bemutatják a teljes magyarországi populáció időfelhasználását..

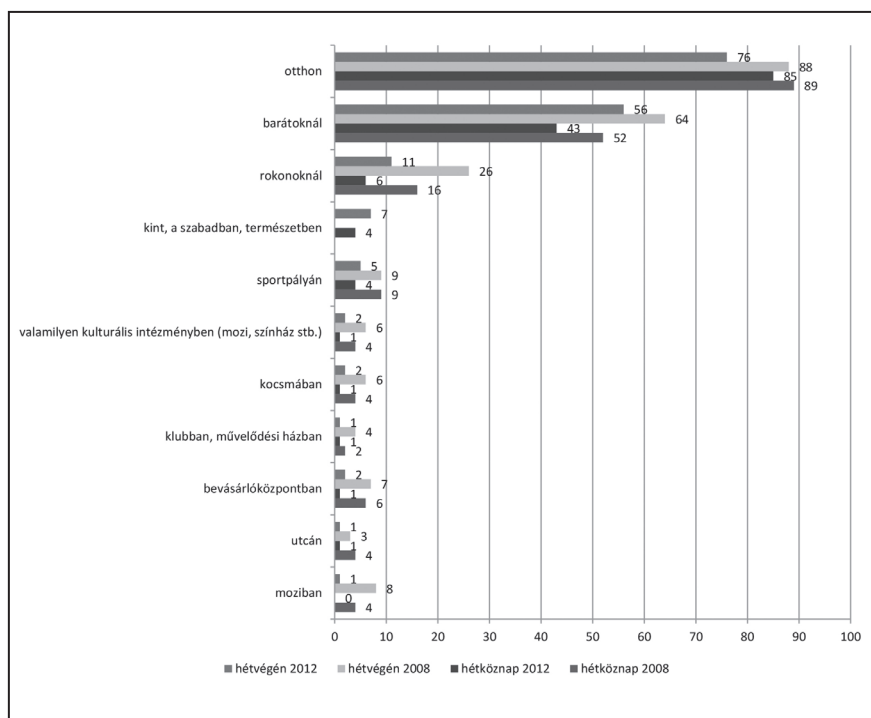
	hétköznapi	hétvégén
15-19 éves	3,7	9,1
20-24 éves	3,9	8,3
25-29 éves	3,5	7,4
Férfi	3,9	8,7
Nő	3,5	7,7
gondok nélkül élnek	3,9	9,7
beosztással jól kijönnek	3,4	8,2
éppen hogy kijönnek a jövedelmükből	3,5	7,7
hónapról-hónapra anyagi gondjaik vannak	4,3	8,9
nélkülözések között élnek	5,2	9,6

9. táblázat: Átlagos heti szabadidő a fiatalok különböző csoportjaiban¹²⁴ (óraátlagok;
 $N_{\text{hétköznapi}}=6856$; $N_{\text{hétvége}}=7221$)

A korábbi adatokhoz viszonyítva, 2012-ben csak részben módosult a fiatalok szabadidő eltöltésének struktúrája. A szabadidő terei alapvetően nem változtak meg, a fiatalok továbbra is otthonukban és barátaiknál töltik el leggyakrabban a kötelességeik után fennmaradt idejüket legyen szó egy átlagos hétköznapról, vagy hétvégéről. Az átlaghoz képest inkább a tizenéveseket és a fiúkat/férfiakat jellemzi, hogy nem otthon, illetve barátoknál töltik a szabadidejüket (lásd: 4. ábra)¹²⁵.

¹²⁴ Szignifikancia-szint: $p \leq 0,001$.

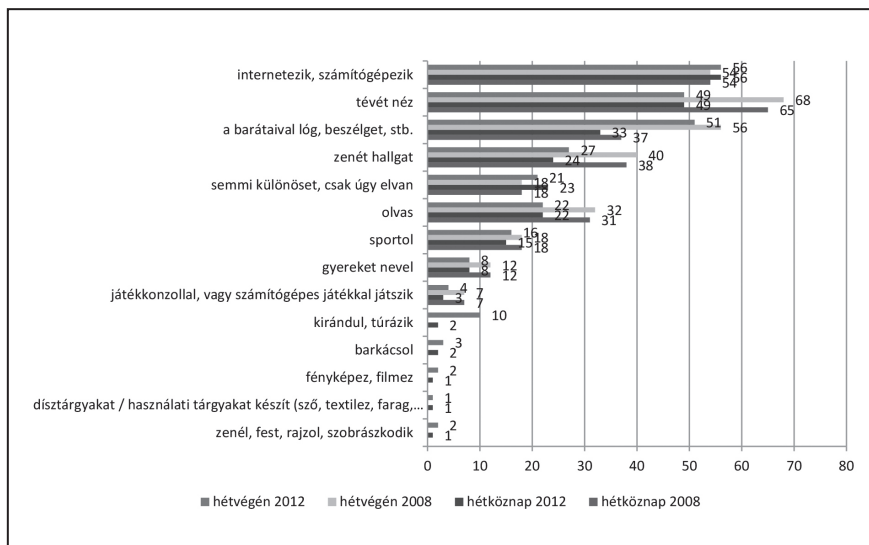
¹²⁵ Míg a fiúk/férfiak 17-26 százaléka, addig a lányok/nők 13-21 százaléka nem említette a szabadidő-eltöltés helyszínei között otthonát, hasonlóan a 15-19 évesek 17-25 százalékához és a 25-29 évesek 12-21 százalékához. A barátoknál töltött szabadidő más természetéről árulkodik, hogy míg a fiúk/férfiak 47-60 százaléka, addig a lányok/nők 39-52 százaléka említette hétköznapi, illetve hétvégi szabadidős helyként. Hasonlóan nagyarányú különbséget találunk korcsoportok szerint, a 15-19 évesek 48-63 százaléka, míg a 25-29 évesek 35-46 százaléka tölti szabadidejét a barátainál hétköznaponként és a hétvégéken.



4. ábra: A szabadidő eltöltésének helyei („Hol tölti szabadidejét a leggyakrabban egy átlagos hétköznapon illetve hétvégén?” $N_{2008}=7861$; $N_{2012}=7345$; százalékos megoszlás)

A megkérdezett fiatalok szabadidős tevékenységei már sokkal nagyobb változatosságot és a korábbiaktól való eltérést mutatnak. A leginkább figyelemre méltó változást a leggyakoribb tevékenységben találjuk, míg 2008-ban a fiatalok többségének hétköznapi és hétvégi szabadidejét a televízió uralta (hétközben 65 százalékos, hétvégén 68 százalékos), addig 2012-ben már kevesebb, mint felükre (hétközben 49 százalékos, hétvégén 49 százalékos) igaz ugyanez. Ezzel együtt a szabadidő legfontosabb tevékenysége a számítógép- és internethasználat lett. A televízió mellett a zenehallgatás, az olvasás és a videojátékozás is visszaszorult, ugyanakkor a „semmittevés” némi növekedést mutat. A 2012-es kutatásból csakúgy, mint a négy évvel ezelőtiből jól kimutatható, hogy a barátságok ápolására főként a hétvégék alkalmasak (hétvégén 51 százalékos, hétközben 33 százalékos).

2012-ben volt lehetőségünk néhány – a korábbi kutatásokban nem szereplő – aktív szabadidős elfoglaltságra is rákérdezni, amiből kiderül, hogy hétvégenként csupán minden tizedik fiatal szokott kirándulni, vagy túrázni és mindössze a 15-29 évesek néhány százalékára jellemző, hogy valamilyen alkotó, művészi tevékenységet végez szabadidejében (lásd: 5. ábra).

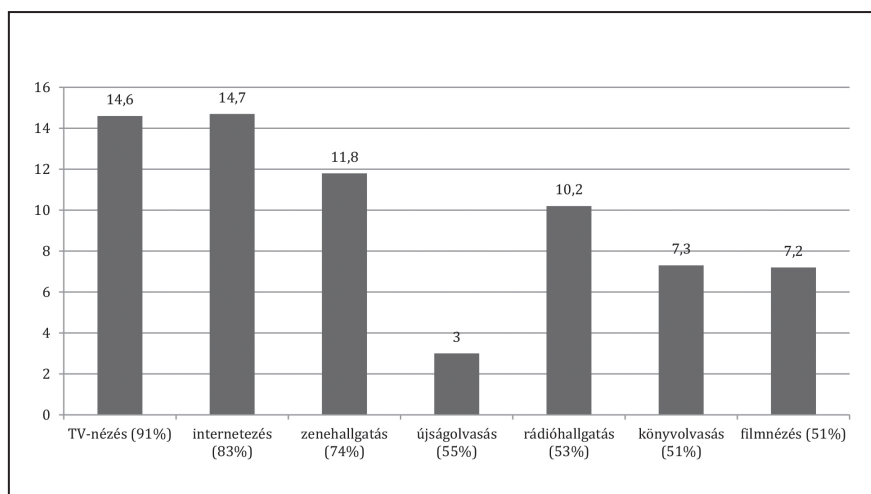


5. ábra: Szabadidős elfoglaltságok („Mit csinál leggyakrabban a szabadidejében?”)

$N_{2008}=6396$; $N_{2012}=7345$; százalékos megoszlás)

A tevékenységtipológián belüli arányokról nehéz pontos becslést készíteni, hiszen a Magyar Ifjúság 2012 nem időmérleg-vizsgálat, a médiafogyasztási szokásokat vizsgálva azonban egy hozzávetőleges becslést készíthetünk. A szimultán tevékenységekkel is számolva nagyjából azt mondhatjuk, hogy a szabadidő nagy része, legalább kétharmada-háromnegyede mediatisztált környezetben zajlik. Amennyiben a heti médiafogyasztás átlagértékeit vizsgáljuk (lásd: 6. ábra) azt láthatjuk, hogy a megkérdezettek átlagos szabadidejének nagy részét lefedi az ezekre a tevékenységekre fordított idő.

A Vitányi-féle tipológiára visszautalva elmondhatjuk, hogy 2012-ben a magyar 15-29 évesek szabadidő-eltöltésében elsősorban a „könnyű műfajok” domináltak, sokkal kevésbé volt jellemző a magasabb kultúra, az önépítésre alapot adó időtöltések. A 2012-es adatok alapján legalább kétszer annyian említettek passzív és rekreatív tevékenységeket, pl. a tévzés vagy a barátokkal való beszélgetés, mint akkumulatív, illetve inspiratív tevékenységeket, mint a sport vagy a különböző alkotó tevékenységek.



6. ábra: Médiafogyasztás (N=8000; százalékos megoszlás és átlag)

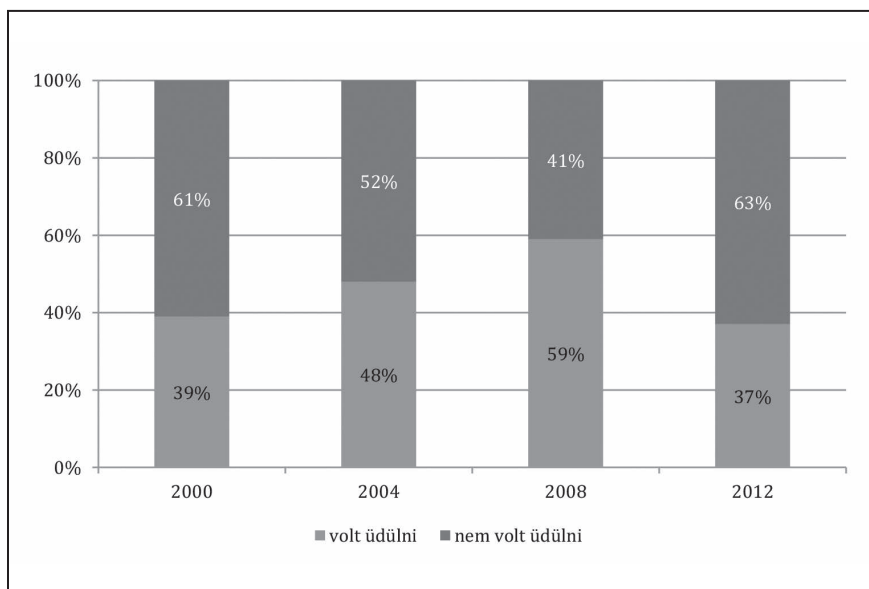
A szabadidős elfoglaltságok között a kulturális tevékenységekkel még kevésbé élnek a fiatalok, mint néhány évvel korábban. Minden korcsoportban és szinte minden vizsgált ismerv szerint többen vannak azok a fiatalok, akik szinte sohasem lépnek be a „magas kultúra” tereibe. Elmondható, hogy a fiatalok hatvan százaléka még sohasem volt színházban, vagy múzeumban, de hangversenyen még kevesebben: tíz megkérdezett fiatalból nyolc nem volt hangversenyen. Leginkább látogatott kulturális terek a multiplex mozik, a könyvesboltok és a könyvtárak, ahol a fiatalok fele megfordul valamilyen gyakorisággal (lásd: 10. táblázat).

	15–19 éves			20–24 éves			25–29 éves		
	2004	2008	2012	2004	2008	2012	2004	2008	2012
könyvesbolt	34	38	49	33	36	51	36	38	55
könyvtár	28	30	46	42	43	55	53	43	65
multiplex	21	27	37	23	29	37	33	43	45
art-mozi	68	68	75	67	67	72	70	72	76
múzeum, kiállítás	35	41	56	42	47	59	49	53	63
hangverseny	76	77	81	76	80	81	81	81	83
színház	35	40	57	45	47	60	47	51	63
opera	86	89	88	87	89	86	87	90	86

10. táblázat: A sohasem látogatott helyek 2004-2012 („Milyen gyakran jár ön a következő helyekre...?” ... „(szinte) soha” N=8000; százalékos megoszlás)

Szabadidőről a fiatalok esetében alapvetően napi, heti és éves struktúrában beszélhetünk. Az éves szabadidőre vonatkozóan elmondható, hogy a szabadsághoz, iskolai szünetekhez kapcsolódó hosszabb kikapcsolódások dinamikusan növekvő trendje megtört és visszaesett az ezredforduló szintjére. 2000-ben a fiatalok 39 százaléka állította, hogy volt üdülni (külföldön vagy belföldön) az elmúlt évben, a soron következő hullámok (2004, 2008) rendre 10 százalékpontos növekedésről tanúskodnak, míg a 2012-es adat a 2000-esnél is alacsonyabb 37 százalék csupán. Az üdülés szorosan összefügg az anyagi helyzettel, a kedvezőtlen körülmények között élők mintegy tizede volt üdülni, ez a jobb anyagi körülmények között élők esetében 50-60 százalék (lásd: 7. ábra)¹²⁶.

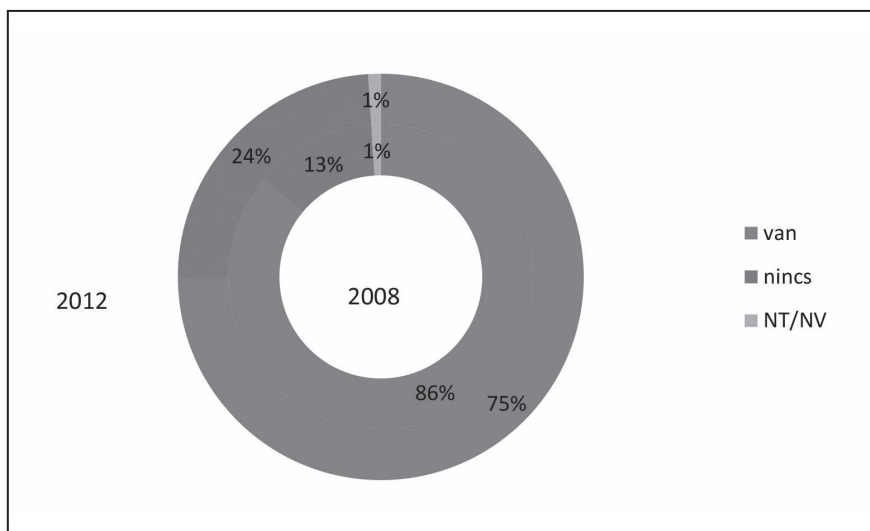
126 Az anyagi helyzetre a következő kérdést használtuk: Összességében hogy érzi, Önök anyagilag:
1 – gondok nélkül élnék, 2 – beosztással jól kijönnek, 3 – éppen hogy kijönnek a jövedelmükből,
4 – hónapról-hónapra anyagi gondjaik vannak vagy 5 – nélkülözések között élnék?



7. ábra: Üdülés az előző évben ($N_{2012}=7672$; százalékos megoszlás)

Szabadidő és társas kapcsolatok

A Magyar Ifjúság 2012 adatai szerint a fiatalok negyedének (24 százalék) nincs olyan baráti köre, társasága, amellyel gyakran van együtt szabadidejében, míg ugyanez az arány 2008-ban 13 százalék volt (lásd: 8. ábra). Az egyértelműen negatív (és riasztó) tendencia mellett elmondható, hogy a magányos fiatalok között felülreprezentáltak a nők/lányok (28 százalék), a 25-29 évesek (31 százalék), a szakmunkás képzéssel rendelkezők (30 százalék), a házasok (43 százalék), a gyermekesek (47 százalék), valamint a kevesebb szabadidővel rendelkezők, illetve az átlagosnál rosszabb körülmények között élők.



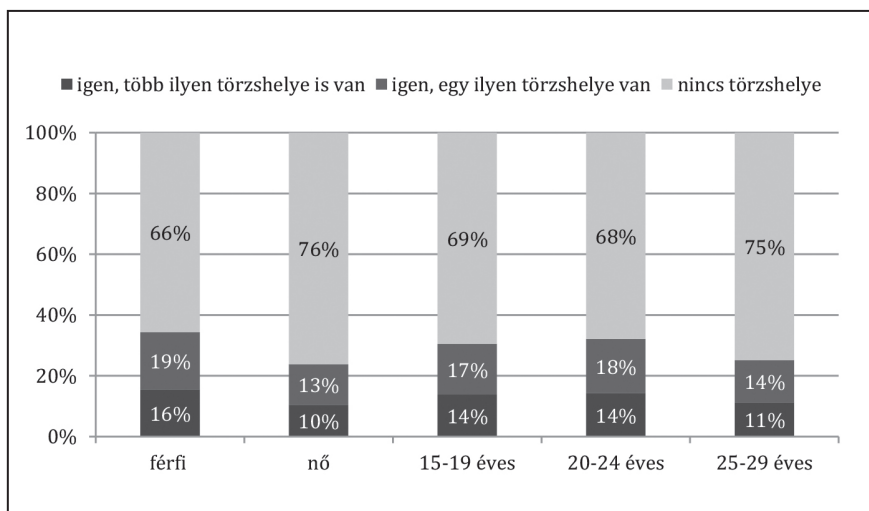
8. ábra: Baráti kör – a szabadidő eltöltéséhez („Van-e olyan baráti köre, társasága, amellyel gyakran van együtt szabadidejében?” N=8000; százalékos megoszlás)

A fiúk/férfiak szabadidős tevékenységei közt jellemzőbb a sport, barkácsolás, közösségi élet, számítógépes tevékenységek, a lányok/nők számára pedig elsősorban a televíziózás, olvasás, gyermeknevelés töltik ki a szabadidőt. A szabadidő céltalansága – ahogy az várható – szignifikánsan jobban jellemzi a rosszabb körülmények között élőket és az alacsonyabb iskolai végzettségűeket. A legrosszabb anyagi körülmények között élők között kétszer nagyobb (34-35 százalék) azok aránya, akik „csak úgy elvannak” szabadidejükben, mint azok között, akik magukat jó anyagi helyzettel jellemezték (17-19 százalék). Az iskolai végzettség hasonló módon differenciál, mivel a magas végzettségű fiatalok kisebb arányban töltik céltalanul a szabadidejüket – viszonyítva az alacsonyan képzett fiatalok csoportjához (lásd: 11. táblázat).

	hétköznap	hétvégén
gondok nélkül élnék	18%	17%
beosztással jól kijönnek	17%	19%
éppen hogy kijönnek a jövedelmükből	23%	25%
hónapról-hónapra anyagi gondjaik vannak	25%	26%
nélkülözések között élnék	34%	35%
legfeljebb 8 osztály	23%	24%
szakmunkásképző	26%	30%
érettségi	18%	19%
diploma	16%	18%

11. táblázat: A szabadidő céltalan eltöltése, a szubjektív anyagi helyzet, valamint az iskolai végzettség közötti kapcsolat („Mit csinál leggyakrabban a szabadidejében?” ... „semmi különösét, csak úgy elvan”) (N=7294; százalékos megoszlás)

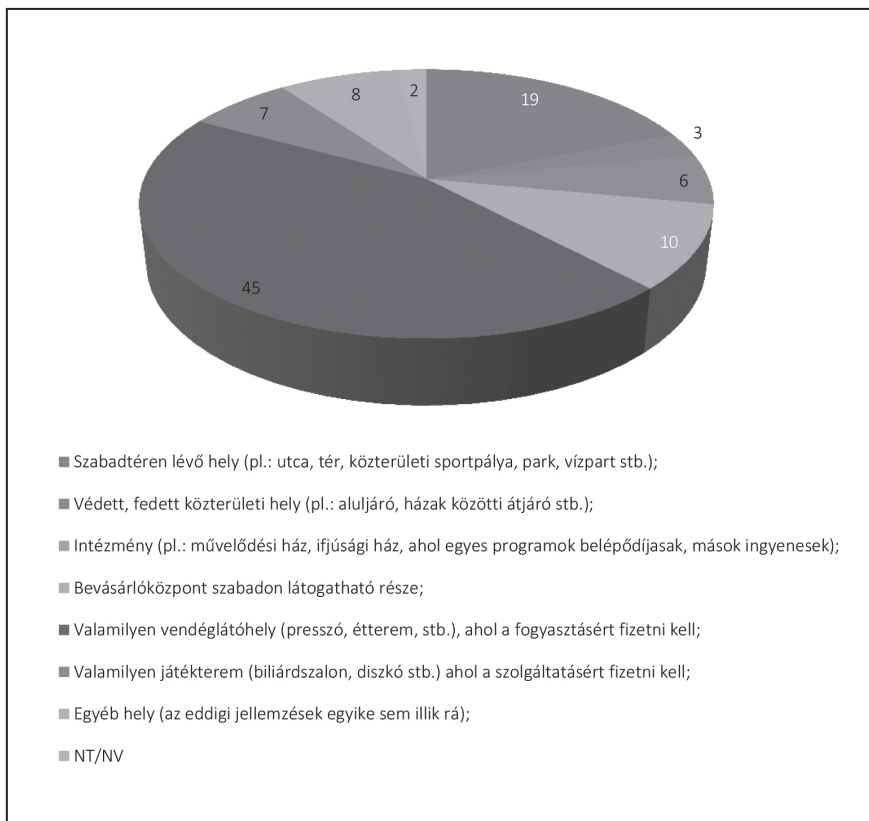
Az előzőekben már utaltunk arra, hogy a fiatalok számára a legfontosabb szabadidős tér az otthon, ahol az internet-hozzáférés és a tv-programok nyújtják az elsődlegesen a kapcsolódás lehetőségét. Habár a fiatalok nem nagyon mozdulnak ki otthonról, mégis közel egyharmad (29 százalék) azok aránya, akiknek van törzs-helye. Az állandó találkozóhely a fiúkra/férfiakra (34 százalék) és a 15-24 évesekre (31-32 százalék) szignifikánsan inkább jellemző lásd: 9. ábra).



9. ábra: Törzshelyek (Van-e olyan törzshelye, állandó találkozóhelye, ahol barátai, ismerősei egy részét valószínűleg akkor is megtalálhatja, ha találkozásukat előre nem beszélük meg? N=7790; százalékos megoszlás¹²⁷)

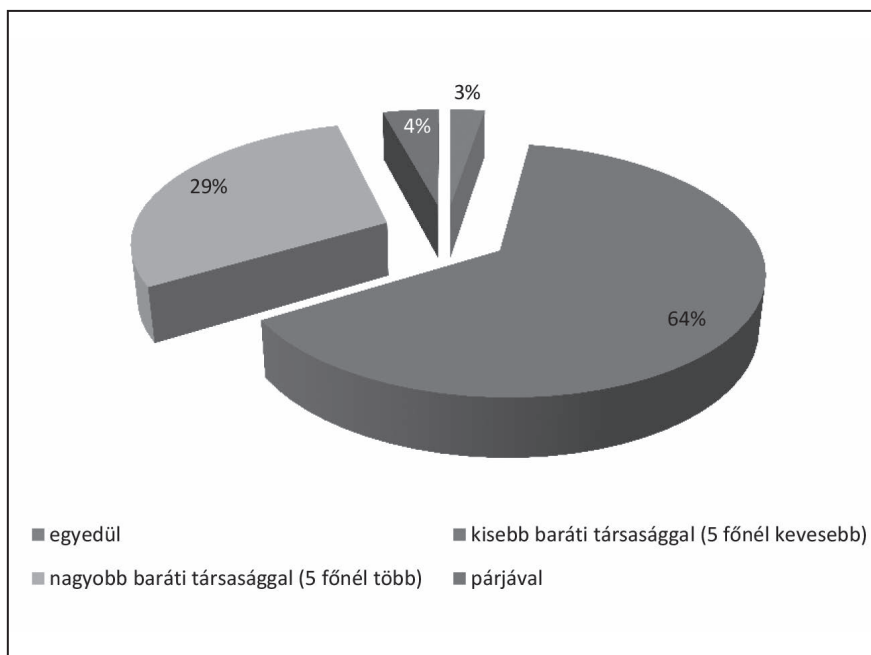
A törzshelyek a legtöbb esetben valamilyen vendéglátóhelyen (45 százalék), vagy szabadtéren (19 százalék), esetleg valamilyen bevásárlóközpontban (10 százalék) vannak. A kifejezetten ifjúsági közösségi térként is működtethető művelődési házak, ifjúsági házak a törzshelyek csupán 6 százalékát teszik ki (lásd: 10. ábra).

¹²⁷ Szignifikancia-szint: $p \leq 0,001$.



10. ábra: Törzshelyek jellege (Felsorolok néhány leírást. Kérem, válassza ki, hogy ezek közül melyik illik legjobban az előbb jellemzett törzshelyre. N=2277; százalékos megoszlás)

A legalább egy törzshelyet említő fiatalok többnyire társasággal, leginkább kisebb – öt főnél kevesebb – barátjukkal járnak ezekre a helyekre (ez a törzshely általuk bizalmi térként történő értelmezésének kérdését veti fel), nem jellemző, hogy egyedül vagy párban látogatnák a törzshelyüket (lásd: 11. ábra).



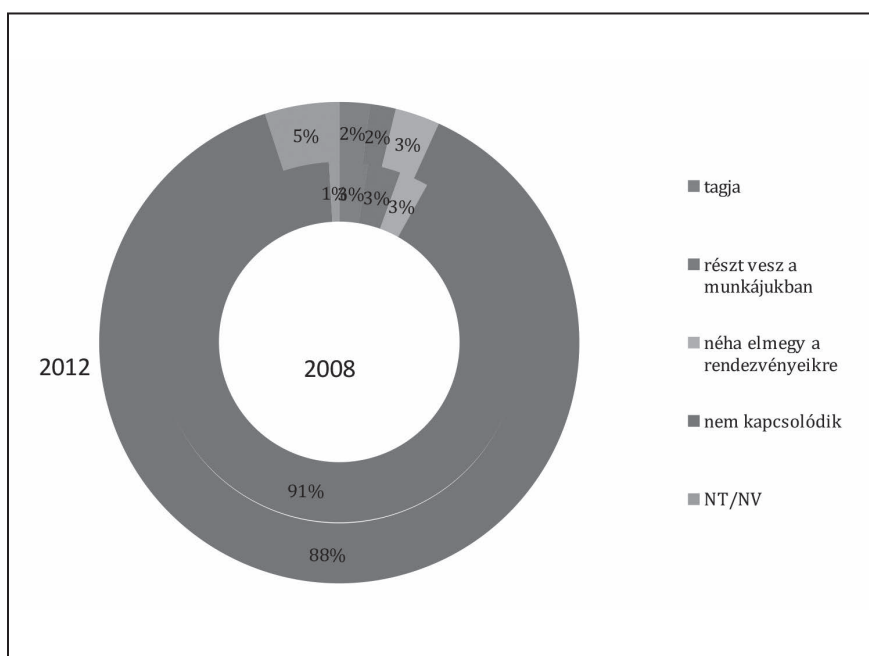
11. ábra: Társaság a törzshelyeken („Általában kivel szokott járni erre a törzshelyre?”
N=2253; százalékos megoszlás)

A magyar ifjúság szervezettségéről elmondható, hogy a működő egyházi és civil szervezetek egyelőre nem képesek nagy arányban még csak részvételre sem bírni nagyobb csoportokat. Egyes posztoszocialista országokban ugyan megfigyelhető a vallási szervezetek erősödése, valamint ezzel együtt az iskolai politikai szocializáció szerepének gyengülése (Csákó, 2004), azonban a Magyar Ifjúság 2012 a vallás szerepének magyarországi gyengülését jelzi.

A korábbi évekhez hasonlóan alacsony azon fiatalok aránya, akik aktívak valamilyen civil szervezet életében, így szabadidős szervezetek, vagy csoportok tagjai is kevesen vannak a fiatalok között. Alig minden tizedik 15-29 évesről mondható el, hogy bármilyen módon, akár csak a programokba bekapcsolódva szervezett módon tölti a szabadidejét (lásd: 12. ábra). Az adatok arra engedtek következtetni, hogy a magukat szolgáltatást igénybevevőként meghatározó fiatalok, egyre kevésbé

„vevők”, a „legyél tagom, tartozz hozzám; cserébe adok neked identitást és programot” rejtett pszichés tömegmozgalmi szerződésére, sokkal inkább egyes programokon, eseményeken kerülnek kapcsolatba szabadidős, civil szervezetekkel.

Vizsgálandó kutatási kérdésként fogalmazható meg, hogy a szervezett szabadidő hiánya vajon az igények hiányát, a szervezett keretek elutasítását is jelenti-e, vagy a szervezett kereteket valójában igénylik a fiatalok (vagy a fiatalok egyes csoportjai) és ennek eredményeképpen jelennek meg a szervezett élményeket kínáló radikális politikai csoportosulások (Murányi, 2010).



12. ábra: Szabadidős szervezetekhez való kapcsolódás (Kapcsolódik-e Ön valamilyen módon szabadidős szervezethez, csoporthoz? N=8000; százalékos megoszlás)

Összességében elmondható, hogy a magyar fiatalok szabadidő-eltöltésében a maradékidő-szemlélet a helytálló. A korábbi nagymintás ifjúságkutatás hullámaiból is látszik, hogy a fiatalok jellemzően azt az időt tekintik szabadidőnek,

amikor valamilyen passzív tevékenységet folytatnak főként otthonukban jórészt mediatisztált környezetben (és jóval kevésbé azt, ahol megtervezett, autentikus szabadidős aktivitásokat folytathatnak).

A magyar ifjúság életmódjáról szóló 2012-es adatok is azt a megállapítást erősítik, hogy a nem intézményesített fiatalok szabadidőben egyre fontosabbá válik az elektronikus média, kezdetben a rádió, majd a televízió és ma már az internet tölti ki a szabadidő nagy részét. Sőt, az újabb kutatások azt mutatják, hogy az új médiának olyan közegekben és tevékenységek mellett is helyet szorítanak, amelyeket korábban a család, az iskola, vagy éppen a munka uralt. A családi vacsora alatt frissített Facebook-állapot, a tanóra alatti internetes csevegés mindennapos tevékenység, amely nem ritkán a szocializációs közegek konfliktusával jár együtt” (Székely, 2014).

A Magyar Ifjúság 2012 adataiból kiolvasható, hogy a fiatalok számára nem a zene a legfontosabb szabadidős elfoglaltság, sőt negyedük egyáltalán nem hallgat zenét, ami azt jelenti, hogy egy az ifjúság szubkulturális jellegét bemutatni vágyó tipológia ma már nem nyugodhat kizárólag, vagy elsősorban ezen. Az ifjúsági szubkultúra meghatározásban kizárólag a zenei jelleget hangsúlyozó meghatározások idejétmúltak tűnnek (Szapu, 2002), sőt a képernyők előtti szabadidős elfoglaltságok megnövekedett szerepe azt is jelzi számunkra, hogy újragondolásra szorulnak az olyan ifjúsági klasszifikációs modellek, amelyek a szabadidős életmódcsoportokat a digitális kultúra szempontjait nélkülözve értelmezik.

A szabadidős társadalom meghatározás tehát ilyenformán kevésbé, de a képernyő-társadalom illik (hasonlóan a screenager-hez) 2012 fiataljaira, ugyanis életük jelentős részét televízió, számítógép és mobil eszközök képernyői előtt töltik: összességében legalább annyi időt, mint amennyit egy átlagos munkahely követel meg.



2. MELLÉKLET:

Kik is tulajdonképpen a fiatalok? – az ifjúságügyi alapokon nyugvó korosztályi modell empirikus tesztelése

Az ifjúságügyi korosztályi modell – mint láttuk – alapvetően nem statisztikai alapú, a szerint az adott korcsoportokba való besorolás nem végezhető el egyszerűen a hagyományos életkori besorolás alapján. A Magyar Ifjúság 2012 adatainak ismeretében lehetőségünk van arra, hogy az eddig kifejtett pusztán elméleti konstrukciót az adatok tükrében is megvizsgáljuk. A kérdés, hogy eltolódik-e a hagyományos korcsoporttól az új skálánk? Amennyiben az életkori határok és az általunk felvázolt érettség határok megegyeznek, úgy nincs sok teendőnk: egyszerűen tudomásul vehetjük, hogy a statisztikai megközelítéssel egybevágó megközelítést találtunk. Amennyiben viszont ezek eltérnek, úgy el kell gondolkodjunk azon, hogy milyen méréssel jellemezhetjük jobban napjaink fiataljait: egy életkorra alapuló vagy egy egyéni érettségre alapuló mérési rendszerrel.

Hipotéziseink empirikus igazolásának/cáfolatának két lényegi korlátja van: a Magyar Ifjúság 2012 vizsgálat – a korábbi nagymintás ifjúságkutatásokhoz hasonlóan – a 15-29 éves korcsoportba tartozókat vizsgálta, ezért sem a 15 éveseknél fiatalabb, sem a 29 éveseknél idősebbekről nincs információnk. Emellett (a lekérdezés módszertana okán) a biológiai érés korszakhatárait ugyancsak nehezen tudjuk értelmezni (lásd: alább).

Az egyéni életúton alapuló paradigma kidolgozásakor – az életkori határok természete szerint¹²⁸ – dichotóm megközelítésre törekedtünk. Célunk egy egyszerű logikai tipológia alapjainak elkészítése, amely az érettség különböző ismérveit

128 A dichotóm megközelítés lényege, hogy nincs köztes állapot, tehát valaki vagy beletartozik egy korcsoportba, vagy nem. Így amikor egy-egy érettségi ismérvről beszélünk, hasonlóan az életkori besoroláshoz, akként értelmezzük, hogy valaki vagy érett, vagy nem érett (az adott ismérv szerint).



diszjunkt módon értelmezi, tehát olyan alkotóelemekre van szükségünk, amelyek a különböző érettségi dimenziók szerint érett/nem érett csoportokra osztják a vizsgált korosztályt (nincs köztes állapot). Az adott korszakhatárokat (biológiai érés, pszichés érés, társadalmi érés) rendre az alábbi ismérvekkel igyekeztünk elhatárolni.

A biológiai érettség tekintetében tudtunk egyszerű dichotóm megközelítéssel élni: élt-e már szexuális életet, bár kétségkívül ez elemzésünk egyik legproblémásabb pontja¹²⁹, ugyanis a biológiai érettséget általában a nemzőképességként értelmezzük, pedig az nem a szexuális élet elkezdését, hanem az arra való képességet jelenti (de ezt a kutatás sajnos nem mérte, így adataink értelmezésének erős korlátja van). Mindamelllett a vizsgált célcsoportban (15-29 évesek) vélhetően kevés pubertás előtti szakaszban lévő fiatal van, hiszen a vizsgálatok rendre azt mutatják, hogy a tényleges nemi érés napjainkban mindkét nemnél jobbra 14 éves kor előtt lezajlik: a lányoknál a fiziológiai érést (bár a folyamat a másodlagos nemi jelleg megerősödésével előbb elkezdődik) az első vérzéshez (menarche) kötik, fiúknál az első magömléshez. A lánypopuláció fiziológiai érés szerinti életkorát a menarche mediánnal jellemezzük (ekkor a lányok 50 százalékánál már bekövetkezett az első vérzés és 50 százalékuknál még nem). Magyarországon a menarche-medián 12,79 év (Antropometria, 2013), a fiúkra ilyen jellegű friss adat nem áll rendelkezésre. A menarche átlagos ideje 12,67 év, az első magömlése 12,76 év, ami azt jelenti, hogy – a közvélekedéssel ellentétben – a nemi érés gyakorlatilag azonos életkorban történik, sőt ezen adatok kb. egy évtizede lényegileg változatlanoknak mutatkoznak; a nemi élet kezdetének mediánja 16-17 éves korra tehető (az első szexuális élmény átlagos életkora a fiúknál 13,56 év, a lányoknál 13,97 év) (Forrai, 2009). A biológiai érettség során alkalmazott ismerv a fenti megkötések mellett tehát a következő volt: Elkezdte-e a szexuális életet.

129 Kétségkívül torzítja az adatokat, így az elemzést az is, hogy bizonyos életkor alatt a szexuális tevékenység büntetőjogi következményeket von maga után, ráadásul ez eltér a jogilag nem felnőttek között és a jogilag felnőtt-nem felnőtt kapcsolatban. A szexuális életre vonatkozó jogszabályok miatt ezek jelentős hatással lehetnek a válaszokra.

A pszichés érettség tekintetében – a rendelkezésre álló kérdőíves kérdések alapján – egy olyan főkomponenst¹³⁰ alkalmaztunk, amelynek alkotóelemei a következők voltak:

1. Az élete fontos kérdéseiben önállóan dönt;
2. Konkrét tervei vannak a jövőre nézve;
3. Mindig számol a döntései lehetséges következményeivel;
4. Felnőtteknek érzi magát.

A társadalmi érettség értelmezésünkben azt a pontot hivatott megjeleníteni, amikor az egyén önálló életet kezd, azaz „átlép” a származó (kibocsátó) családból az önálló életvitelbe, vagy rögtön a nemző családba. Ezért az alábbi ismérveket úgy vettük figyelembe, hogy társadalmilag érettnak tekintettük az egyént, amennyiben az alábbiak közül bármelyik teljesül¹³¹:

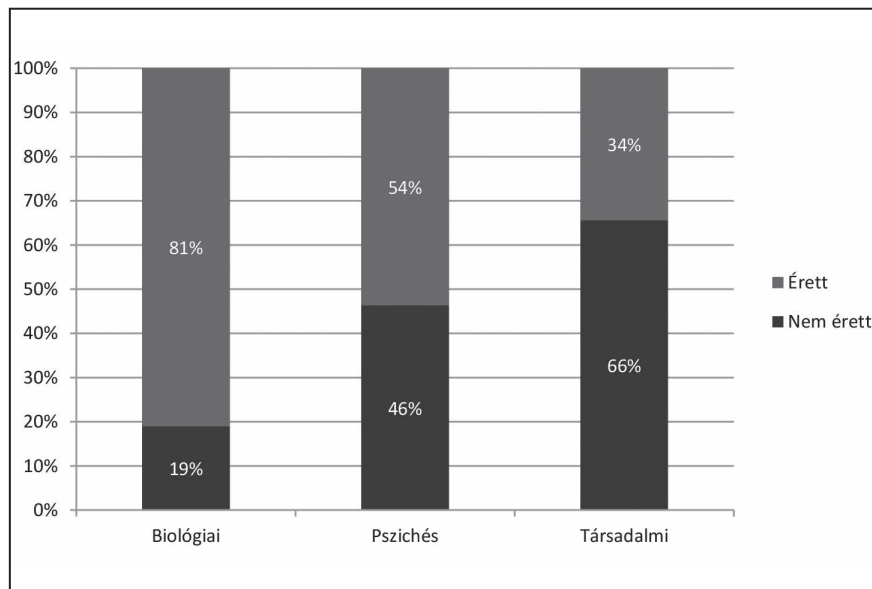
1. Családi állapotát tekintve független vagy házastárssal, élettárssal él;
2. Saját gyermeke van;
3. Önálló háztartást vezet.

Mindezek alapján biológiailag érettnak tekintettük azokat, akik már elkezdték a szexuális életüket. Pszichológiailag érettnak tekintettük azokat, akik a pszichológiai érettség főkomponensének átlagértéke feletti értéket értek el. Társadalmilag érettnak tekintettük azokat, akik megkezdték önálló életüket, azaz házastárssal/élettárssal élnek, vagy van gyermekük, vagy külön élnek szüleiktől.

130 A főkomponens alkalmazását az a cél indokolja, hogy egy változóba sűrítsük a pszichés érettség alkotóelemeit és a különböző alkotóelemek egyaránt „kivegyék a részüket” az ismérvből. Csak azokat a válaszokat tekintettük érvényesnek, ahol más nem hallotta a válaszokat (a válaszadó egyedül válaszolt), így igyekezve a megfelelési kényszer hatásait csökkenteni. A főkomponens mindegyik ismérv hatását megfelelő mértékben tartalmazza (0,52-0,69 közötti magas kommunalítások) és az eredeti változók információtartalmának nagy részét (63 százalék) megőrzi.

131 A társadalmi érettség gyakorlatilag azt a pontot hivatott megjeleníteni, amikor az egyén önálló életet kezd, azaz „átlép” a származó családból a nemző családba, vagy ennek az alapjait megteremti az önálló háztartással. A társadalmi érettség dimenziói közül a fentiek a legalapvetőbbek, ezért ezekre alapoztuk ezen érettség ismervét.

A vizsgálatból kiderül, hogy csupán minden ötödik 15-29 éves tekinthető szexuálisan tapasztalatatlannak, pszichés értelemben éretlen (nem felnőtt) a korcsoport közel fele (46 százalék). A társadalmi érettség a korcsoport harmadára (34 százalék) jellemző, azaz minden harmadik 15-29 éves kezdte meg önálló életét (lásd: 13. ábra).

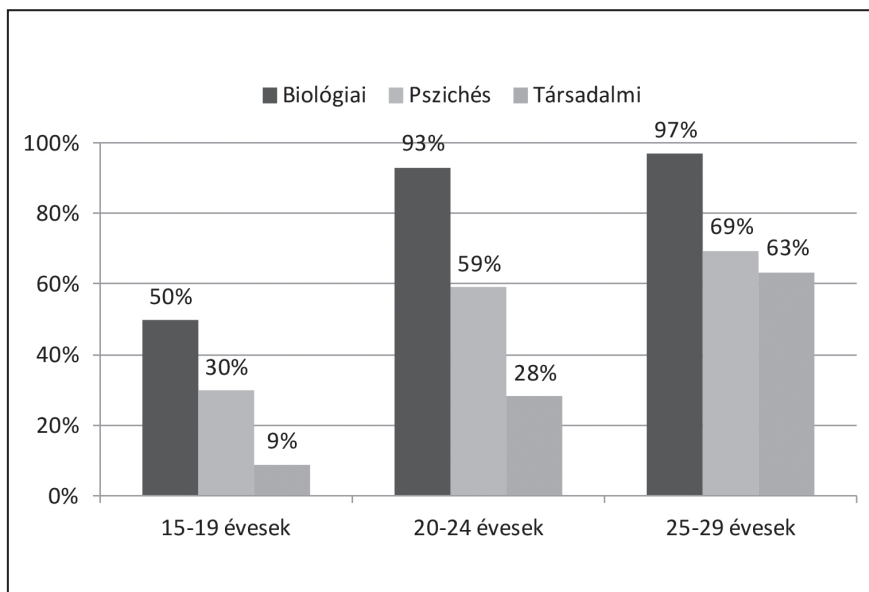


13. ábra: Az érettség ismérvei a 15-29 éves célcsoportban (N=7823)

A korcsoportok szerinti bontás alapján látható (lásd: 14. ábra), hogy csupán a legfiatalabb korcsoportban vannak számottevő arányban olyanok, akik a biológiai érettség feltételének nem felelnek meg, míg a társadalmi érettség feltételeinek csak a legidősebb (25-29 éves) korcsoport többsége felel meg.

A nemi élet megkezdése tekintetében a nagy változás a 18 életév betöltésekor történik meg: a 17 évesek többsége (55 százalék) még nem kezdte meg a nemi életét, míg a 18 évesek több mint fele (71 százalék) ebben az értelemben érettnak

tekinthető¹³². A pszichés érettség illetén határvonalát a 20 évesek esetében figyelhetjük meg, ahol a célcsoport 54 százaléka már érettnak tekinthető, míg a társadalmi érettség határvonala a 24 éveseknél van (55 százalék).



14. ábra: A korcsoportok ismérvei az érettségek alapján¹³³ (N=7824)

A fenti jellegzetességek azt mutatják, hogy az életkor szerint van szignifikáns kapcsolat az érettség dimenzióiban, érdemes azonban azt megvizsgálnunk, hogy az érettség vizsgált dimenziói mennyire fedik át egymást, azaz a pszichésen érettek tartalmazzák-e a biológiaiilag éretteket, a társadalmi vonatkozásban érettek pedig egyben pszichésen és biológiaiilag is annak tekinthetők-e.

132 Itt érhető tetten a fentebb említett módszertani probléma, hiszen már említettük, hogy nem 18 évesen történik meg a biológiai érés.

133 Szignifikanciaszint: $p \leq 0,001$.

Ehhez megmutatjuk a három érettségfogalom teljes logikai struktúráját (lásd: 12. táblázat) és az abból következő csoportokat (lásd: 15. ábra):

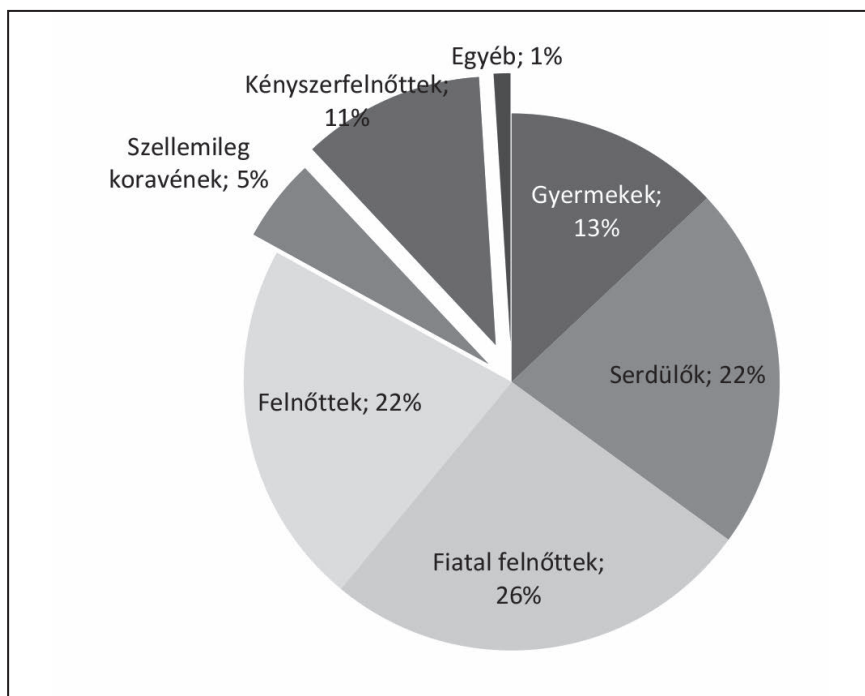
Csoportok	Biológiai érettség	Pszichés érettség	Társadalmi érettség
Kisgyermek	nem értelmezett		
Gyermek	nem	nem	nem
Serdülő	igen	nem	nem
Fiatal felnőtt	igen	igen	nem
Formabontó kategóriák	nem	nem	igen
	nem	igen	nem
	nem	igen	igen
	igen	nem	igen
Felnőtt	igen	igen	igen

12. táblázat: Az érettségmodell logikai struktúrája

1. A kisgyermekek korosztálya a modellben nem értelmezett, valamint az adatfelvétel lehetőségei (15-29 év) miatt nem is vizsgált.
2. Fiatalkor (61 százalék): A megkérdezettek közel harmada van köztes állapotban, azaz tekinthető fiatalnak, akik között vannak:
 - a. Felelős gyermekkorúak (13 százalék): A megkérdezettek valamivel több mint tizede tekinthető még felelős gyermekkorúnak, azaz sem biológiai, sem pszichés, sem társadalmi vonatkozásban nem tekinthető érettnak.
 - b. Serdülőkorúak (22 százalék), akik a nemi életüket már megkezdték, de pszichés és társadalmi értelemben még nem tekinthetők érettnak.
 - c. Fiatal felnőttek (26 százalék), akik a biológiai és a pszichés érettség ismérveinek egyaránt megfelelnek, de önálló életüket még nem kezdték meg.

1. Formabontó kategóriák:

- a. Pszichésen koravének (5 százalék), akik nem élnek még nemi életet, pszichésen már érettnak számítanak, de társadalmilag nem.
 - b. Kényszerfelnőttek (11 százalék): A célcsoport egytizedének helyzete ambivalens, biológiailag érett, pszichésen még nem felnőtt, de társadalmi körülményeit tekintve is már az.
 - c. Szinte elhanyagolható azok száma (1 százalék alatt), akik nemi életet még nem élnek, de pszichésen és társadalmilag már felnőttnek számítanak.
 - d. Szintén csekély azok száma (1 százalék alatt), akik biológiailag és pszichésen még nem, de társadalmilag már felnőttek.
2. Felnőttek (22 százalék): Minden ötödik megkérdezett felnőttnek, azaz mindhárom érettségi dimenzióban érettnek tekinthető.



15. ábra: Csoportok mérete a 15-29 évesek között (N=7823)

Az érettség különböző dimenziói mentén képződő csoportok összefüggése a korcsoportokkal szignifikánsnak tekinthető, ami számunkra azt jelenti, hogy statisztikailag igazolható a korcsoportos felosztás. Ugyanakkor látható (lásd: 13. táblázat), hogy a korcsoportok alapján felrajzolható struktúra a korosztály legalább négy tizedét–felét nem a megfelelő helyre sorolja be. Legtisztább csoportnak a felelős gyermekkorúak és a felnőttek csoportja tekinthető, a gyermekek csoportjában 88 százalék 15-19 éves, míg a felnőttek csoportjában 68 százalék tartozik a legidősebb 25-29 éves korcsoportba. A serdülők és a fiatal felnőttek csoportjának legnagyobb részét – 45-50 százalékát – a 20-24 évesek alkotják. A formabontó csoportokba tartozók az életkori csoportosítás tekintetében is összetettebb képet mutatnak. A nagyobb csoportot jelentő kényszerfelnőttek hat tizede (59 százalék) 25-29 éves, azaz életkora alapján felnőttnek tekinthető, ugyanakkor pszichésen még nem tekinthető érettnak. A pszichésen koravének csoportjába tartozók háromtizede életkora alapján nem számít koravénnek.

Életkori csoportok	15-19 évesek	20-24 évesek	25-29 évesek	Összesen
Egyéni érettség csoportjai	Oszlopszázalékok			
	Sorszázalékok			
	Totál százalékok			
Felelős gyermekkorúak	88%	8%	4%	100%
	39%	3%	1%	13%
	12%	1%	0%	13%
Serdülők	39%	45%	16%	100%
	28%	28%	10%	22%
	9%	10%	4%	22%
Fiatal felnőttek	18%	50%	32%	100%
	16%	38%	24%	27%
	5%	13%	8%	27%
Pszichésen koravének	70%	22%	8%	100%
	10%	3%	1%	5%
	3%	1%	0%	5%

Kényszerfelnőttek	11%	31%	59%	100%
	4%	10%	19%	11%
	1%	3%	7%	11%
Felnőttek	5%	27%	68%	100%
	3%	17%	44%	22%
	1%	6%	15%	22%
Összesen	31%	35%	35%	100%
	100%	100%	100%	100%
	31%	35%	35%	100%

13. táblázat: A csoportok és az életkor összefüggései¹³⁴ (N=7609)

Az egyes korcsoportok szerint vizsgálódva látszik, hogy noha az életkor jellemző tényező, de csak körülbelül a fiatalok 50-60 százalékának helyzete konzisztens életkor és a különböző érettségi dimenziók alapján, az egyes csoportok illeszkedése ugyanakkor meglehetősen különböző. Legnagyobb a konvencionális életkori besorolást megbontó arányokat a formabontó csoportosulásokban találjuk, azonban az életkori megoszlások a hagyományosnak tekintethető csoportokban is produkálnak nem illeszkedő csoporttagokat. A hagyományos csoportok közül kiemelkedőek az olyan köztes kategóriák, mint a serdülőké, vagy a fiatal felnőtteké, ahol a csoporttagok négy tizedét „rossz” helyre sorolná az életkori csoportosítás.

Bár tudományos értelemben az eredményességet (értsd: mérjük azt, amit szeretnénk) óhatatlanul előbbre soroljuk a hatékonyságnál (értsd: mérjük egyszerűen), e különbségtétellel a statisztikai felosztásban nem nagyon törődtünk, holott, úgy tűnik, hogy a hagyományos életkori határok a XXI. századi ifjúságfogalmával nem vágnak egybe. Eltolódott a biológiai, pszichés és társadalmi érésnek nevezett fogalom a statisztika által használt életkori kategóriáktól, így az ezzel dolgozó adatfelvételek bizonyosan csak megszorításokkal kezelendők.

¹³⁴ Szignifikanciaszint: $p \leq 0,001$.

Továbbá nem elegendő ezen életkori határok egyszerű módosítása, a fiatal, vagy ifjúságfogalomba legalább olyan súllyal kellene a jövőben latba essen az egyéni érettség és élethelyzet. Hogy köznapian tegyük fel a kérdést: az szerezhessen jogosítványt, vehessen alkoholt vagy dohányárut, házasodhasson meg, aki betöltött egy életkort, vagy inkább egyfajta (biológiai, pszichés, társadalmi) érettség szükséges hozzá?



3. MELLÉKLET:

Az ifjúságügy fejlettségének mérhetősége

Az európai ifjúságszemléletek

Miután az uniós ifjúságpolitika még ajánlás szinten is csak kereteket, célokat határoz meg, nem csoda, ha nincs egységes ifjúsági fogalom-meghatározás: az egyes országok hol a 15-25, hol a 0-30, hol a 13-29 stb. éveseket tekintenek fiatalnak. Ez szemléletbeli különbséggént is megjelenik, ami elsősorban azt jelenti, hogy egy-egy adott ország erőforrásként vagy megóvandó korosztályként tekint a fiatalokra. Ez előbbi esetben elsősorban a részvétel erősítése, a társadalomba való beilleszkedés, a társadalmi intézményekbe való integráció a legfontosabb cél. „Az ifjúságpolitika a felnőtté válás átmenetét célozza: az alapvető felnőtt szerepek elsajátítását a munkaerőpiacon, a lakásszerzés terén, valamint saját családja tagjaként” (Beke-Ditzendy, 2007). Ez az elméleti keret az ifjúságot, mint erőforrást kezeli, amely korlátozott lehetőségei miatt a társadalom támogatását kell élvezze. Utóbbi esetben a védelem és a prevenció a legfőbb mozzanat, amely olyan társadalmi problémákat próbál megelőzni, mint a kisodródás, marginalizáció, szegénység stb. Itt az ifjúság, mint potenciális probléma jelenik meg, amely a felnőtté válás folyamatában – az ifjúsági létszaksz meg hosszabbodásából is következően – egy sor veszéllyel kell szembenézzen, és ezen veszélyeknek való ellenállás, ezek kikerülése a legfontosabb feladata. Természetesen többnyire az országok tényleges ifjúsági megközelítése e kettő tisztán elméleti keret keverékeként határozható meg: mindenhol a részvétel és védelem elegyével találkozhatunk. A fenti elméleti megközelítésből négyféle gyakorlat alakult ki (Beke-Ditzendy, 2007; Kátai, 2006):

- Univerzalizmus: ez az egyközpontú ifjúságpolitika etalonja (pl.: skandináv országok), ahol a civil társadalom és a kormányzat mind az ifjúságpolitika kialakításában, mind megvalósításában, mind monitorozásában együttmű-



ködnék. Ugyanakkor érdekes, hogy ez az egyik legszűkebb ifjúsági definícióval rendelkező modell, amelynek céljai a fiatalok fejlődésének és önállóodásának támogatása.

- **Közösségi alapú modell:** az ifjúságpolitika megvalósítása elsősorban a civil szektor feladata, amely az ifjúság elsődleges problémáinak megoldásához nyújt segítséget és kap ehhez erőforrásokat, csekély a közvetlen állami szerepvállalás (pl.: Anglia).
- **A védelmező modell:** e modell ifjúságfogalmába sok helyen a fiatal felnőtt is beleértendő. Ugyanakkor itt a fiatalokat olyan sérülékeny csoportnak tekintik, akiket védeni kell (pl.: közép-kelet európai országok).
- **A centralizált modell:** itt az egyházak és a család is kiemelt szerepet kapnak. E modellben a civil szektor és a helyi intézményrendszer bevonása nem jellemző (pl.: mediterrán országok). Alapkérdésként nem az ifjúsági részvétel a kérdés, így a bevonódás foka is csekély; a fő problémákat a fiatalkori munkanélküliség, illetve a társadalmi kirekesztődés jelenti.

A szektor állami fejlettsége

Az ifjúsági szektor fejlettsége és annak kormányzati felülete közé bár nem tehető egyenlőségjel, mégis jól jellemez egy országot, miként tekint az állam az adott ifjúsági ágazatra, milyen együttműködések, hatalommegosztási technikák, támogatási rendszerek működnek. Természetesen ezt nem csak az ország berendezkedése-jogrendszere-közigazgatása befolyásolja, de az ifjúsági szektor érdekérvényesítési képessége, lobbijereje is. Parlamenti viszonyokat tekintve a legtöbb EU tagállam parlamentjében létezik az ifjúságügyért felelős bizottság. A többi országban több bizottság között oszlanak meg az ifjúsági ügyek (Bodor-Lara, 2005). Kormányzati kezelést tekintve az alábbi kategóriák képezhetők:

1. Az ifjúságügy tárcaalkotó tényező, ahol mind vertikális, mind horizontális eszközrendszer rendelkezésre áll, önálló ifjúsági szektorral.
2. Az ifjúságügy egy más főfelelősségű és -kompetenciájú tárca részeként jelenik meg, ezek az ún. kis ifjúsági szektorral rendelkező országok.

- 3a A kormányzaton belül elkülönült, tárcához nem tartozó szerv felelős az ifjúságügyért (és annak kormányzaton belüli koordinációjáért), illetve az ifjúságügy több „tradicionális” tárca között oszlik meg.
- 3b Külön unikum az a pár ország, ahol civil képviselőkől álló tanács bír döntéshozatali jogkörökkel, ahol civil szervezetek képviselőiből is álló tanács koordinálja a kormányzati ifjúsági munkát.

Lauritzen (Lauritzen, 1993) szerint hatféle lehetséges kormányzati hozzáállás különíthető el aszerint, hogy mennyire és miként teljesíti be, elégíti ki a fiatalok igényeit:

1. A kormány, mint Szuperegyesület: ez esetben a kormány összekeveredik a civil társadalommal és ideig-óráig úgy viselkedik, mint egy nyilvános lelkiismeret. Maga vezeti tevékenységeit és a projektjeit, „fölről” együttműködik a civil szervezetekkel.
2. A kormány, mint a civil társadalom partnere: ez esetben az ifjúságpolitikai intézkedéseket megtárgyalják és közösen fejlesztik az ifjúsági szervezetekkel, a különféle szolgáltatókkal és másokkal. Az önkéntes szervezetek nagy költségvetéssel rendelkeznek, a kormány kockázatot vállal és megosztja hatalmát.
3. „Laissez-faire” kormány: ez esetben a kormányzat azt mondja: vannak fiatalok és lehet, hogy vannak speciális problémáik. De így vannak ezzel a többiek is, és ezért nincs szükség a fiatalok megkülönböztetésére az egész társadalom ellenében.
4. Beavatkozó kormány: itt a kormány az olyan égető problémákba avatkozik be, mint a fiatalok drogfogyasztása, az erőszak erősödése, a fiatalkori bűnözés, a munkanélküliségük stb. A kormány reakciója ezekre a problémákra mindig időkorlátozott és mindig arra szorítkozik, hogy gyorsan, látványos eredményeket érjen el.
5. Állambácsi kormány: a kormány hivatalánál fogva jótékonykodik. Ez a szerep alapvetően a nagy tanító szerepe; a fiataloknak tér kell a fejlődéshez, bátorítani kell őket és néha büntetni is. A kapcsolat a kormány és a civil szervezetek között aszimmetrikus, a hierarchia működik és azt meg kell tartani.

6. Ellenőr-Kormány: ez a kormány egy ideges és bizonytalan állami felsőbb-séget fejez ki. Valójában fél a fiatalok reakcióitól és folyamatos információt igényel arról, hogy „azok” mit terveznek legközelebb. Nem fogadja el azt, hogy a fiatalok a társadalom autonóm, kritikus részei.

Nem kormányzati szervezetek - Nemzeti ifjúsági tanácsok

Az EU tagállamainak túlnyomó többségében létezik olyan civil együttműködés, amelyek ernyőszervezetként a fiatalok érdekképviselését és ifjúsági tagszervezetek képviselését látják el, és amelyek az ifjúságpolitikáért felelős kormányzati minisztériumokkal többnyire együttműködnek, illetve azoktól anyagi támogatást kapnak, a legtöbb országban jogszabály (törvény vagy legalább rendelet) alapján. Egyes országokban a nemzeti ifjúsági tanácsokat törvényi szabályozás által hozták létre, más nemzeti ifjúsági tanácsokat önkéntes ifjúsági szervezetek alakították. A tanácsok feladata az ifjúsági szervezetek és a kormány közötti kapcsolatépítés, az ifjúságot érintő kérdéskörök megvitatása, ifjúsági képviselők delegálása nemzeti és nemzetközi testületekbe¹³⁵ (Bodor-Lara, 2005).

A legtöbb országban helyi és regionális (tartományi, megyei stb.) szinten is léteznek testületek, de erős a különbség, hogy mennyire egyenjogúak az állammal az ifjúsági civil szervezetek. Egyik csoportban kiemelt szerep jut a civil szervezeteknek, amelyek a tanácsokban nemcsak javaslatokkal élnek, de gyakran a törvényi keretek között önállóan is látnak el szervezői, döntéshozói, végrehajtói feladatokat. A másik csoportban elsősorban állami (központi, regionális és helyi) szervek látják el az ifjúságpolitika végrehajtásának feladatait.

135 Az Európai Unió országai egyes tanácsai több évtizedes múlttal rendelkeznek. A Brit Ifjúsági Tanácsot 1948-ban, a svédet 1949-ben, a dán 1940-ben és a franciát – amely talán az összes közül a legnagyobb múlttal rendelkezik – 1901-ben alapították. A nagy többségnél az alapítás ideje a II. világháborút, illetve 1968-at követő időre tehető.

Ifjúsági törvények

Az uniós országok döntő többségének jogrendje tartalmaz a fiatalokkal kapcsolatos rendelkezéseket, az oktatás-szakképzés, a szociális ellátás, a védelem, a bűnözés, az egészségvédelem, a foglalkoztatás stb., összességében a hagyományos intézményi alrendszernek területén. Egyes országokban ezek a rendelkezések kifejezetten ifjúság-specifikusak, sőt a fejlettebb ifjúsági szektorral rendelkező államokban a vonatkozó rendelkezéseket speciális ifjúsági törvények tartalmazzák. Mindezek alapján az ifjúságról szóló európai törvények három kategóriába sorolhatók (Kátai, 2006):

- Az első típusba az ifjúságvédelmi jogszabályok tartoznak, ahol elsősorban a családi, a foglalkoztatás és közéleti terepen próbálja az állam védelmi funkcióját betölteni.
- A második csoport, a jóléti ifjúsági törvények, elsősorban az egyéni, családi, közösségi, társadalmi felelősséggel foglalkoznak.
- A harmadik halmaz az ifjúság támogatásával kapcsolatos törvények alkotják: szűkebb értelemben pusztán ezek tekinthető ifjúsági törvénynek, hiszen ezek tartalmazzák az ifjúsági szolgáltatások és programok, szervezetek támogatásrendszerét.

Értékelési rendszerek

Mind az Európa Tanács, mind az Európai Ifjúsági Fórum rendelkezik szempontrendszerrel az ifjúsági munka mérése terén, sőt sok országban használatosak Lauritzen (Lauritzen, 1993) szempontjai is.

Az Európa Tanács (ET) értékelési rendszere

Az ET mérési rendszere egy cselekvést négy fázisban vizsgál: stratégiai szándékok és törvényhozás, költségvetés rendelese, a beavatkozás természete (tárcákon belül és/vagy összkormányzati), valamint a végrehajtás mechanizmusa és struktúrája.

Ezzel együtt kiemeli, hogy az ifjúságpolitika egyszerre önálló politika és más politikák része is. Lényegében az ifjúságpolitikának nem a kormányzaton belüli helyzete az érdekes, hanem, hogy elérheti-e egy ifjú, akinek szüksége van rá.

Az Európa Tanács tanulmánya (Lauritzen, 2007) kiemeli, hogy az indikátorok jó teljesítése önmagában nem elegendő, hiszen azok nem, vagy nem jól mérik a parlamenti, nyilvános, civil, kormányzati és médiaterületek ifjúsági teljesítményét. Ettől még természetesen a tényalapú mérés lehetséges és szükséges is azért, hogy összehasonlítható módon értsük meg az ifjúság élethelyzetét. E szempontokból következően az alábbi monitoringelemek szerint próbálja egy-egy ország ifjúságpolitikáját feltérképezni (hangsúlyozva, hogy a területekhez indikátorok nincsenek rendelve) (Káta, 2006):

1. Nemformális tanulás: vannak-e olyan képzések, oktatási folyamatok, amelyek eredményeként az ifjúság képes aktív társadalmi részvételre;
2. Ifjúsági képzési politika: léteznek-e az ifjúsági fejlesztő folyamatokhoz szükséges képzők és képzések;
3. Ifjúságspecifikus törvényhozás: létezik-e az aktív ifjúságpolitikához szükséges, az ifjúsági szervezeteket is bevonó jogszabályi környezet;
4. Ifjúsági költségvetési források (projekt és nem projektalapú): léteznek-e, és ha igen kiszámíthatóak-e a források, illetve a kormányzat biztosít-e forrásokat az ifjúsági kezdeményezések támogatásához, ifjúsági szervezetek működéséhez;
5. Ifjúsági információs politika: az ifjúsággal kapcsolatos kormányzati információkat és egyéb speciális információs szükségletek kielégítése biztosított-e;
6. Több szintű (helyi és nemzeti) politika: Az alsóbb igazgatási szintek értékelése. Az ifjúságpolitikának a kormányzás minden szintjén meg kell jelennie, tehát a kormányzati szint mellett az önkormányzatoknál is;
7. Ifjúságkutatás mint a tényalapon meghatározott ifjúságpolitika alapja: az ifjúságpolitika mennyire alapul méréseken, ugyanis az ifjúságpolitikának nem feltételezéseken, hanem kutatásokon alapuló tényekre kell támaszkodnia;
8. Ifjúsági részvétel: az ifjúság aktív társadalmi részvételének értékelése;

9. Tárcaközi együttműködés: az átfogó és dinamikus ifjúságpolitika feltétele a folyamatos ágazatközi együttműködés, amire megoldást jelenthet egy kormányközi bizottság felállítása;
10. Innováció: az új ötletek, kreatív megoldások támogatása;
11. Ifjúsági tanácsadó testületek – partnerség a kormánnyal (nemzeti és helyi szinten): a hatalom és az ifjúság szervezeteinek együttműködése. A partnerség jegyében olyan országos és helyi testületek felállítása szükséges, amelyben részt vesznek mind a kormányzat, mind az ifjúság és szervezeteiknek képviselői annak érdekében, hogy megtárgyalják és befolyásolják az ifjúságot érintő ügyeket.

Az ET horizontális szempontjai a következők:

1. Információ: jutnak-e az ifjak a róluk szóló döntések meghozatalához elég információhoz;
2. Részvétel: beleszólhatnak-e az ifjak a saját életükbe, a róluk szóló döntésekbe;
3. Hatalom: van-e elég erejük megvalósítani a róluk szóló döntéseket.

Európai Ifjúsági Fórum (EIF)

Az Európai Ifjúsági Fórum saját monitoringrendszerrel dolgozott ki a nemzeti ifjúságpolitikák monitorozására (Európai Ifjúsági Fórum, 2013). Ugyanakkor meg kell említeni, hogy itt is csak a szempontok adottak, de nincs kidolgozva a mérési rendszer, s ezek híján az értékelés sem történhet meg.

A javasolt szempontok:

1. Tanulás (élethosszig tartó, formális és nemformális) oktatás és képzés;
2. Az új technológiákhoz való hozzáférés biztosítása;
3. Szakértő személyi segítségnyújtás és támogatás, pályaválasztási tanácsadás;
4. Információhoz való hozzáférés, információ biztosítása;
5. Az egészségügyi szolgáltatásokhoz és a szociális védelemhez való hozzáférés;
6. A lakáshoz jutás;

7. A fizetett munkához való hozzáférés;
8. Mobilitás elősegítése;
9. Igazságszolgáltatás és ifjúsági jogok érvényesülése;
10. Lehetőségek a társadalmi részvételre és az aktív polgári szerepekre;
11. Rekreatív, kulturális és társadalmi aktivitások biztosítása;
12. Sport- és szabadidős tevékenységek feltételeinek megteremtése;
13. Ifjúsági csere és nemzetközi tapasztalatok;
14. Biztonságos és védett környezet kialakítása.

Lauritzen szempontrendszere

Peter Lauritzen szerint (Lauritzen, 1993) az ifjúságpolitika jellemzően: horizontális politika (a politikai és társadalmi szerveződések gyakorlatilag minden formájának van ifjúsági vonatkozása), speciális „célcsoportokkal” foglalkozik (pl. 0–25 évesek, marginalizálódott ifjúsági szegmens, munkanélküliek, ifjú nők, bevándorló ifjak, stb.); ideológiai alapja van (jellemzően a társadalom jövőjéről vetítve előre képet). Ebből következően Lauritzen szerint az ifjúságpolitikák közös szükségletei az alábbi 7 területen jelentkeznek:

- Az ifjúságra tekintettel lévő törvények;
- Az állami költségvetési források;
- A nem-kormányzati infrastruktúra;
- A működő (önkénteseknek és hivatásosoknak szóló) képzési rendszer;
- Az ifjúságüggyel foglalkozó független kutatás;
- Kormányzati tanácsadó testület;
- A kommunikációs hálózat.

A legfrissebb uniós összevetés

2014-ben született egy-egy közös szempontrendszer szerinti országfelmérés is, ami az ifjúsági munka struktúráját írja le országonként (Európai Bizottság, 2014), illetve ennek összehasonlító elemzését végzi el (Európai Bizottság, 2014).

Az elemzés szempontrendszere:

1. Bevezetés: tradíció, meghatározás, koncepció
 - 1.1 Meghatározás
 - 1.2. Az ifjúsági munka hagyománya és fejlesztése
 - 1.3. A jelenlegi állapot: a formális és nemformális ifjúsági munka helyzete
2. Jogi háttér és kormányzás
 - 2.1 Jogi háttér
 - 2.2 Kormányzás
3. Közpolitikai keret és programok
 - 3.1 Közfeladatok (policy commitment)
 - 3.2 Közpolitika és programfejlesztés az ifjúsági munkában
4. Ifjúságsegítők: képzés, státusz, létszám, profik
 - 4.1 Képzés és minősítés
 - 4.2 Az ifjúságsegítő szakma helyzete
 - 4.3 Ifjúságsegítők létszáma
 - 4.4 Az ifjúságsegítés profilja
5. Az ifjúsági munka értéke, szerepe
 - 5.1 Oktatás, képzés
 - 5.2 Alkalmazotti, vállalkozói lét
 - 5.3 Egészség és közérzet
 - 5.4 Részvétel

- 5.5 Önkéntesség, önkéntes aktivitások
- 5.6 Társadalmi befogadás
- 5.7 Ifjúság és a világ (az EU-n túl)
- 5.8 Kreativitás és kultúra
- 6. Az ifjúsági munka eredménye és hatása
 - 6.1 Célok és elérés
 - 6.2 Eredmény és hatás
 - 6.3 SWOT analízis
- 7. Következtetések és ajánlások

Egy további mérési kísérlet

Ezek összegyűjtésével, újragondolásával a magunk részéről az alábbi szerkezetre teszünk javaslatot az ifjúságpolitikák mérésére, összehasonlítására (elégge el nem ítéltető módon az indikátorokat még nem kidolgozva):

I. Fiatalok

- Definíció (ki számít fiatalnak az adott országban: kiterjesztő/szűkítő megközelítés, célcsoport);
- Ifjúságkutatás (függetlenség, adatelérhetőség, kiszámíthatóság, kutatói hálózatok, think-tankek, publikációs felületek);
- Az ifjúsági diszciplína, mint önálló terület (fejlettsége, besorolása, önállósága, kapcsolódásai más rendszerekhez: saját modellek és módszerek, saját eszközök és formák, társszakmák és közéleti-médiabeli elismertség, társadalmi beágyazottság).

II. Humán rendszerek

- Az ifjúságsegítők száma-helye-szerepe;
- Az ifjúsági referensek száma-helye-szerepe;

- Az ifjúságsegítői képzési rendszer (állami elismertség, szint, rendszerszemlélet, nemformális képzések);
- Az ifjúsági szakmákban végzettek elhelyezkedési esélyei, jogszabályi környezete;
- Ifjúsági szakemberek elismertsége, kapcsolódása az ifjúságügyhöz, szakrendezvények: konferenciák, találkozók, elismerési rendszerek.

III. Feladatrendszerek

- Az ifjúsági közfeladatok meghatározottsága, köre;
- Szabályozó jogi környezet (ifjúsági törvény léte és normái);
- Ifjúságpolitika (információbeszállítás és elérés, parlamenti és kormányzati struktúra, részvételi lehetőségek, co-menedzselt döntéshozatal: civil kontroll, átláthatóság, szubszidiaritás)

IV. Tervezés

- Ifjúsági stratégia (hosszú távú vízió) léte, legitimációs alapjai az adott országban, célok;
- Cselekvési terv (rövidtávú program, felelősségek, feladatok);
- Források mennyisége, szerkezete, eljárási rend, transzparencia;
- Monitoringrendszerek, eredmények, hatások.

V. Civil ifjúsági világ:

- Ifjúságszervezeti jellemzők (mennyiség, arányok, szerkezet);
- Ifjúsági tanácsok (léte, jogai-szerepe, felépítése, autonómiája, működési jellemzői);
- Nemzetközi illeszkedés.

Ifjúsági közfeladatmátrix

Fentiekhez kapcsolódóan az alábbi táblázatban (lásd: 14. táblázat) összegyűjtöttük az önkormányzati szinten értelmezett ifjúsági feladatokat szolgáltatásokat településtípusonként, illetve ezen szolgáltatások ellátóira igyekszünk javaslatot tenni. (Községekre nem értelmezzük a feladatokat, mert részben nem feltétlen szükséges, részben humán erőforrás szempontjából nem kiszolgálható, részben fedezete kérdéses.) Ugyanakkor egységes elv, hogy minden közszolgáltatás elérhető legyen minden fiatal számára, illetve minden közszolgáltatás elérje a fiatalokat.

	járás (kistérség)	város	megye	MJV	kerület	főváros
Ifjúsági közösségi tér	X (településenként)	X		X	X	X
Mobil és felkereső ifjúsági szolgálat	X					
Helyhez kötött ifjúsági információs és tanácsadó szolgáltatás	X	X		X	X	
Ifjúsági tábor			X	X	X	X
Ifjúsági referens		X	X	X	X	X
Együttműködés a fiatalok és a testület/hivatal között (párbeszédszendszer, fórum, kerekasztal, tanács stb.)		X	X	X	X	X

Ifjúságüggyel foglalkozó állandó bizottság			X	X	X	X
Ifjúsági koncepció (stra- tégia és cselekvési terv)	X	X	X	X		X

14. táblázat: Ifjúsági közfeladatmátrix



4. MELLÉKLET:

A Gyermek Jogairól szóló Egyezmény és az Európai Unió Ifjúsági Stratégiája

Mégis vannak olyan szakmapolitikai dokumentumok, amelyek a tagországoknál nagyobb hatókörűek, térben megfogalmazottak és amelyek mellett a tagországi ifjúságpolitikák sem mehetnek el szó nélkül. Ilyen a Gyermek Jogairól szóló Egyezmény (CRC), az Ajánlás az ifjúsági részvételről (Európa Tanács, 1990), Az ifjúsági Fehér Könyv - Új lendület Európa fiataljai számára¹³⁶ és az EU Ifjúsági Stratégiája (Európai Bizottság, 2009).

Hosszú elméleti és gyakorlati előkészítés után 1989. november 20-án fogadta el az ENSZ Közgyűlése a Gyermek Jogairól szóló Egyezményt¹³⁷, amely egyezményben foglalták össze a világ vezetői azoknak a jogoknak a minimumát, amelyeket

136 A Fehér könyvben hangsúlyozott ún. strukturált párbeszéd célja az uniós döntéshozók és az ifjúsági korosztályok tagjainak véleménycseréjére fórumokat biztosítani. A probléma abból adódik, hogy bár szerencsés lenne a 100 milliós nagyságrendű európai ifjúsági korosztály valamennyi tagjának véleményét egyszerre kikérni, ez nem tűnik megvalósíthatónak. Ezért olyan fórumokat, intézményeket, társadalmi hálózatokat: struktúrákat kell használni, amelyek képesek helyben megszólítani a fiatalokat, meghallgatni véleményüket, aggregálni a tanulságokat és közvetíteni az így kialakult képet a struktúra magasabb fokán lévő intézményi elemnek. Az így helyi-regionális, majd nemzeti szinten összegzett tanulságok kerülnek az európai döntéshozók elé a párbeszéd eredményeként.

137 Az egyezmény szerint minden gyermek egyenlő (bőrszínre, nemre, életkorra való tekintet nélkül) és joga van:

- A szeretethez és a gondoskodáshoz (testi, lelki, szellemi táplálékhoz);
- Megfelelő és egészséges tápláláshoz (gyermek nem éhezhet);
- Tanulni és iskolába járni (objektív és pluralista iskola);
- Egészségügyi ellátáshoz;
- Játsszani (személyiségfejlődésének egyik legfontosabb letéteményese);
- Nem dolgozni (tilos dolgoztatni, mint kereső tevékenység, de ez nem vonatkozik a családi munkamegosztásra.);
- Nem bántalmazottnak lenni (tilos bántalmazni: fizikai, lelki és szellemi értelemben is);
- Nem erőszakban és háborúban felnőni;
- Nem szexuálisan bántalmazottnak lenni;



minden államnak biztosítania kell az ott élő gyermekek számára. Ezek a gyermekek életben maradását, fejlődését, védelmét és a társadalomban való részvételüket biztosító jogok. A gyermekjogi egyezmény célja, hogy aktív szerepvállalásra készítse az államokat a gyermekek jólétének biztosítása érdekében. További feladata, hogy összefogja és harmonizálja a különböző nemzetközi jogi szerződésekben elszórtan felbukkanó gyermekjogokat. Az Egyezményt mindössze 3 ország nem fogadta el magára nézve kötelezőnek: az Amerikai Egyesült Államok, Szomália és Dél-Szudán.

Az egyezmény rögzíti:

- A szabadságjogoknak a gyermekkor specialitásaihoz igazodó különleges védelmét: pl.: élethez, névviseléshez, családi kapcsolatokhoz, véleménynyilvánításhoz, gondolat-, lelkiismereti és vallásszabadsághoz, egyesüléshez és békés gyülekezéshez, jó hírnévhez, emberi méltósághoz való jog. Az egyezmény emellett újszerűen közelíti meg az emberi jogokat. Pl.: a gyermekek részvételhez való joga olyan terület, amellyel sem az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata (1948), sem a Gyermek Jogairól Szóló Nyilatkozat (1959) nem foglalkozott.
- A gyermekeknek szükséges különleges védelem területeit: pl.: törvényellenes külföldre vitel tilalma, családegyesítés, tömegtájékoztatási ártalmak elkerülése, erőszak és kizsákmányolás tilalma, nemi fejlődés, kábítószer elkerülése, gyermekkereskedelem tilalma, örökbefogadás, fogyatékos gyermek különleges gondozáshoz való joga, büntetőjogi védelem és büntető eljárásjogi védelem;
- Az állam kötelezően ellátandó konkrét feladatait: pl.: állami gondozás, helyettesítő védelem biztosítása, közigazgatási és igazságszolgáltatási szervek eljárásaiban a gyermek mindenek felett álló érdekének szem előtt tartása; jelentés készítése az 5 évente.

-
- Véleménye kifejtéséhez (korának és érettségének megfelelően a családban és a társadalomban);
 - Saját vallást választani (14 éves korától);
 - Információkhoz jutni (szükségletei kielégüléséhez).

- A gyermekeket megillető alapvető gondoskodásokat: pl.: orvosi ellátás, szociális biztonság, társadalombiztosítás, oktatás, játékhoz való jog, család támogatása.

Később pontosították a Gyermekjogi Egyezmény rendelkezéseit, amely így két kiegészítő jegyzőkönyvvel bővült. Ezeket Fakultatív jegyzőkönyveknek nevezik, mivel a Gyermekjogi Egyezmény részes államainak nem kötelező egyben a jegyzőkönyvekhez is csatlakozniuk¹³⁸. A Gyermekek Fegyveres Konfliktusokban Való Részvételéről Szóló Jegyzőkönyv (2000) kimondja, hogy a 18 év alatti gyerekeket nem szabad katonai szolgálatra kötelezni. A Gyermekkereskedelemről, Gyermekprostitúcióról És Gyermekpornográfiáról Szóló Kiegészítő Jegyzőkönyv (2000) pedig megtiltja ezeket a cselekményeket és arra szólítja fel az államokat, hogy szigorúan üldözzék és büntessék a kizsákmányolásnak ezt a formáját.

Az Európai Unió Ifjúsági Stratégiája (2010-2018)

Az Európai Bizottság 2009-ben fogadta el a jelenlegi évtized ifjúságpolitikájának új közösségi stratégiáját (Európai Bizottság, 2009), amely stratégia tényként állapítja meg, hogy a fiatalok képezik a társadalom egyik legkiszolgáltatottabb csoportját, másrészt rávilágít arra, hogy a fiatalok öregedő társadalmunk értékes erőforrásai. Az új átfogó stratégia rövid és hosszú távra szóló intézkedései az európai fiatalokat érintő szakpolitikai területeket ölelik fel, különös tekintettel a fiatalok oktatására, a foglalkoztatásra, a kreativitásra és a vállalkozói készségre, a társadalmi befogadásra, az egészségre és a sportra, a civil részvételre és az önkéntes munkára. A stratégia hangsúlyozza továbbá az ifjúsági munka fontosságát, és meghatározza az uniós szintű ifjúságpolitika hatékonyabb végrehajtásához szükséges megerősített intézkedéseket.

Az EU ifjúsági jövőképe a stratégiája szerint két megközelítésen alapul: az ifjúságba való befektetésen és az ifjúság érvényesülésének elősegítésén. Az új stratégia különös figyelmet fordít a hátrányos helyzetű fiatalokra.

¹³⁸ Az Egyesült Államok úgy csatlakozott az egyik Jegyzőkönyvhöz, hogy magát a gyermekjogi Egyezményt nem ratifikálta.

A stratégia három átfogó és egymással összekapcsolódó célból áll, amelyek szorosan kötődnek más EU-s stratégiai tervekhez, célkitűzésekhez, és minden célhoz több különböző cselekvési területet jelölt meg. Minden cselekvési terület egy rövid távú célkitűzésből és olyan konkrét intézkedésekből áll, amelyekre a tagállamok és a Bizottság – saját hatáskörükön belül – vállalkoznak. Az átfogó célok a következők:

1. Esélyteremtés az ifjúság számára az oktatás és a foglalkoztatás terén;
2. A lehetőségekhez való hozzáférés javítása és az összes fiatal teljes társadalmi részvétele;
3. A kölcsönös szolidaritás erősítése a társadalom és a fiatalok között.

Annak a célnak elérése érdekében, hogy a fiatalok számára több lehetőséget teremtsenek az oktatás és a foglalkoztatás terén, a következő cselekvési területeket tartalmazza:

1. Oktatás: az iskolarendszeren kívüli oktatást jobban integrálni kell annak érdekében, hogy kiegészítse az iskolarendszerű oktatást, valamint fejleszteni kell a minőségét, és el kell ismerni az eredményeit;
2. Foglalkoztatás: annak érdekében, hogy megkönnyítsék a fiataloknak az iskolából, illetve az inaktív állapotból vagy a munkanélküliségből a munka világába való átmenetét, a nemzeti és az európai foglalkoztatáspolitikai intézkedéseknek tiszteletben kell tartaniuk a *flexicurity* (rugalmas és egyben biztonságos munkaerőpiac) elveit. Ezenkívül az oktatásnak törekednie kell arra, hogy biztosítsa a munkaerőpiac igényeinek megfelelő készségek megszerzését;
3. Kreativitás és vállalkozói szellem: támogatni kell a tehetségfejlesztést, a kreatív készségeket, a vállalkozói mentalitást és a kulturális kifejezőmódokat az ifjúság körében.

A fiataloknak a lehetőségekhez való jobb hozzáférését és a társadalomban való teljes körű részvételét középpontba állító célkitűzés elérése érdekében a stratégia következő beavatkozási pontokat látja:

4. Egészség és sport: a túlsúlyosság, a sérülések, a függőségek és a kábítószer-használat megelőzése és kezelése, az egészséges életmód népszerűsítése a fiatalok körében, valamint az ifjúsági munkások, egészségügyi szakemberek és sportszervezetek közötti együttműködés ösztönzése;
5. Részvétel: annak ösztönzése, hogy a fiatalok részt vegyenek közösségük civil életében, valamint a képviselői demokráciában, ifjúsági szervezetek támogatása, a szervezetlen fiatalok részvételének támogatása, illetve információs szolgáltatások nyújtása az ifjúság számára.

Végezetül a társadalom és a fiatalok közötti kölcsönös szolidaritás erősítésére vonatkozó célt az EU a következő cselekvési programmal kívánja elérni:

6. Társadalmi integráció: a fiatalok társadalmi kirekesztődésének megelőzése érdekében mozgósítani kell az érintett szereplőket, mint pl. a szülőket, a tanárokat, valamint a szociális és ifjúsági munkásokat;
7. Önkéntesség: a fiatalok önkéntességének támogatása érdekében több lehetőséget kell teremteni – többek között határokon átnyúlókat is –, el kell távolítani az akadályokat, valamint erősíteni kell az iskolarendszeren kívüli oktatás értékének elismerését;
8. Az ifjúság és a világ: fel kell használni a meglévő ifjúsági hálózatokat és eszközöket az ifjúságnak a globális politikai döntéshozatalba való bevonására.

A stratégia külön kitér az ifjúsági munka új szerepére és definiálja is azt, „Az ifjúsági munka foglalkozásszerű vagy önkéntesek által irányított, ifjúsági szervezetek keretében, önkormányzatnál, ifjúsági központokban, egyházi intézményekben stb. működő olyan iskolán kívüli nevelés, amely hozzájárul a fiatalok fejlődéséhez. A családokkal és más szakemberekkel együtt az ifjúsági munka segíthet megküzdni a munkanélküliséggel, az iskolai kudarcokkal és a társadalmi kirekesztődéssel, valamint szabadidős tevékenységet is jelent”¹³⁹ (Európai Bizottság, 2009). A stratégia szerint az ifjúsági munka keretében készségeket lehet elsajátítani és támogatást jelenthet a fiatal korból a felnőttkorba való átmenet folyamatában is. A célok elérése érdekében erősíteni kell az ifjúsági, ifjúságsegítői munka szakmai színvo-

139 Ennek fogalmi problémáival most nem foglalkozunk.

nalát és valódi foglalkozássá alakulását, mert valamennyi cselekvési területhez és célkitűzéshez hozzá tud járulni. Ennek elérése érdekében a stratégia arra hívja fel a tagállamokat és az Európai Bizottságot, hogy javítsák az ifjúsági munka finanszírozását és minőségét, valamint az ifjúsági munkások, ifjúságsegítők készségeit és mobilitását.

A dokumentumokon túl létezik néhány uniós szintű testület is az európai ifjúságügyet támogató: az Európai Unió Oktatási, Ifjúsági és Kulturális Tanácsa (Council of the European Union – Education, Youth and Culture, EYC) amelynek feladata, hogy az uniós tagállamok oktatási, kulturális, ifjúsági és kommunikációért felelős minisztereinek közös fórumot teremtsen; az Európai Ifjúsági Fórum (EIF, EYF), amely az EYC civil pandantja, a nemzet ifjúsági tanácsok és a nemzetközi ifjúsági szervezetek közös platformja, mintegy 100 taggal.

S bár az Európa Tanács tágabb és lazább együttműködés az Uniónál, ifjúságügyi szerepe nem elhanyagolható, Ifjúságügyi prioritásai: a részvétel, a mobilitás, az integrált ifjúságpolitika és az emberjogi képzés. Az ET ajánlásokat tesz (pl.: Európa Tanács, 1992), valamint áttekinti a tagországok nemzeti ifjúságpolitikáját és erről nyilvános jelentést készít Az Európa Tanács Ifjúsági Együttműködés Irányító Bizottsága (CDEJ - European Steering Committee for Youth) két képzési-információs központot tart fenn Európai Ifjúsági Központ(ok) néven Strasbourgban és Budapesten (BEIK) és működteti az európai ifjúsági kártyarendszert. Az Európa Tanács Helyi és Regionális Közhatalóságok Kongresszusa (CLRAE) ajánlásokat, állásfoglalásokat adjon az európai régiók, önkormányzatok képviselőiben.

Fenti, néha átfedő, néha egymástól független, néha közös fejlesztési célok megvalósítására az Unió forrásokat és eszközöket biztosít. Ezek közül a legfontosabbak: az Erasmus+ program, az Eurodesk-hálózat (az ifjúsági szolgáltatások információszolgáltatási szeptelével foglalkozik), valamint, az általuk gondozott Európai Ifjúsági Portál¹⁴⁰ amely valamennyi uniós tagállam nyelvén ad európai és nemzeti szintű információkat az Európában élő fiatalok számára.

¹⁴⁰ <http://europa.eu/youth/hu>.



VII. KÜLÖNLAP: SZABADIDŐ-PROBLÉMATÉRKÉP SEGÉDLET

Az alábbiakban igyekeztünk vázaltszerűen összeszedni a kötetben szereplő szabadidős, ifjúsági, ifjúságügyi felvetésekkel kapcsolatos jellegzetes problémákat és azokból kifejtésre, elemzésre, feldolgozásra érdemes, illetve felkészülésre alkalmas listát összeállítani.

1. Mi a premodern, modern és posztmodern társadalom szabadidő-koncepciója?
2. Mi a leisure és a free time fogalmak viszonya egymáshoz?
3. Mi a szabadidő funkciói az egyén oldaláról nézve?
4. Mi a szabadidő társadalmi funkciói?
5. Mi a szocializációs ágens, közeg, elem viszonya?
6. Mikor lesz egy szocializációs ágens, szocializációs közeg és konkrétan mely ágensek tekinthetők szocializációs közegnek?
7. Mi a mannheimi generációs elképzelés? Mi jellemzi ez alapján az X, Y, Z generációt?
8. Mi az ifjúságügy ifjúságfogalma?
9. Mi a hagyománymodell ifjúságügyben?
10. Mit jelent, hogy az ifjúságügy = szabadidő+fiatal+szolgáltatási környezet?
11. Mik az ifjúsági munka területei?
12. Mik az ifjúsági szakma területei?
13. Mik a horizontális ifjúságügyi tevékenységek?
- +1 Mit tudunk a fiatalok szabadidő-háztartásáról?



Univerzita J. Selyeho
Pedagogická fakulta
Bratislavská cesta 3322
SK-945 01 Komárno
www.selyeuni.sk

Nagy Adam
EJ, RÁÉRÜNK ARRA MÉG?

Felelős szerkesztő: ???

Első kiadás

Borító és nyomdai előkészítés: Szabolcs Liszka – Cool Design, Komárno

Terjedelem: ??? szerzői ív

Nyomta: Štatistické a evidenčné vydavateľstvo tlačív, a.s., Bratislava

Példányszám: ???

Kiadta: Selye János Egyetem, Komárom, 2015

Nagy Adam

??

Zodpovedný redaktor: ???

Prvé vydanie

Obal a tlačiarenská príprava: Szabolcs Liszka – Cool Design, Komárno

Rozsah: ??? AH

Tlač: Štatistické a evidenčné vydavateľstvo tlačív, a.s., Bratislava

Počet výtlačkov: ???

Vydal: Univerzita J. Selyeho, Komárno, 2015

ISBN 978-80-8122-140-8